



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

Author: Zenon Gajdzica

Citation style: Gajdzica Zenon. (2007). Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH

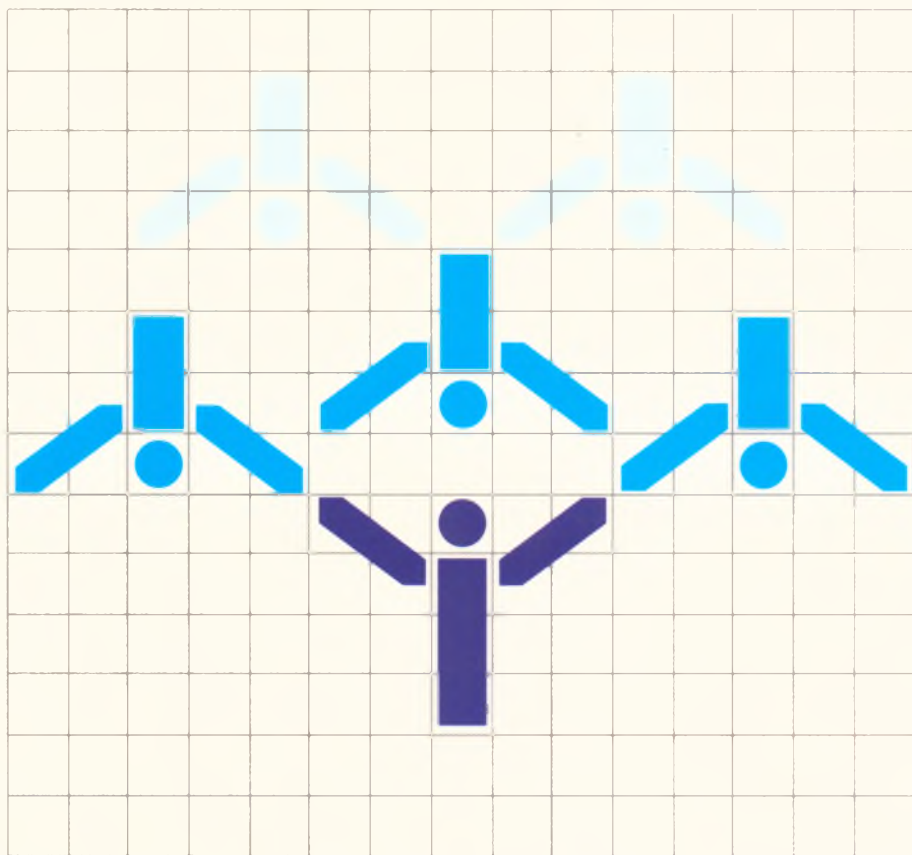


Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

EDUKACYJNE KONTEKSTY BEZRADNOŚCI SPOŁECZNEJ OSÓB Z LEKKIM UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM



ZENON GAJDZICA

***EDUKACYJNE KONTEKSTY
BEZRADNOŚCI SPOŁECZNEJ OSÓB
Z LEKKIM UPOŚLEDZENIEM
UMYSŁOWYM***



NR 2507

ZENON GAJDZICA

*EDUKACYJNE KONTEKSTY
BEZRADNOŚCI SPOŁECZNEJ OSÓB
Z LEKKIM UPOŚLEDZENIEM
UMYSŁOWYM*



Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
ROBERT MRÓZEK

Recenzentki
HELENA ŁAŚ, JANINA WYCZESANY



RG 359748

SPIS TREŚCI

<i>Wstęp</i>	7
<i>Rozdział 1.</i>	
<i>Wprowadzenie w problematykę badań własnych</i>	
1.1. Zamierzenia badawcze	13
1.2. Założenia wyjściowe i podstawowe tezy	19
1.3. Komplementarna diagnoza jako wyznacznik konstrukcji procesu badawczego	23
1.4. Konkluzje	32
<i>Rozdział 2.</i>	
<i>Wymiary upośledzenia umysłowego</i>	
2.1. Niepełnosprawność jako zjawisko społeczne	35
2.2. Perspektywy postrzegania upośledzenia umysłowego	41
2.3. Pedagogiczny wymiar nabywania upośledzenia umysłowego	48
2.3.1. Prymarne doświadczenie osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym	50
2.3.2. Ograniczenia aktywności poznawczej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym	58
2.3.3. Procesy afektywne u osób z lekkim upośledzeniem umysłowym	66
2.3.4. Proces uczenia się uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym	67
2.3.5. Kreowanie i reprodukovanie pożądanych społecznie i korzystnych personalnie działań	76
<i>Rozdział 3.</i>	
<i>Wokół fenomenu bezradności w życiu człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym</i>	
3.1. Wprowadzenie	87
3.2. Bezradność jako problem indywidualny	90
3.3. Bezradność w kontekście społecznym	96
3.4. Bezradność społeczna w strukturze działalności człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym.	108
<i>Rozdział 4.</i>	
<i>Organizacja i podstawowe założenia procesu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym</i>	
4.1. Wprowadzenie	115
4.2. System kształcenia specjalnego	115

4.3. Kształcenie specjalne	120
4.4. Organizacja systemu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym	123
4.5. Przeciw bezradności społecznej — koncepcja kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową	128
4.5.1. Cele wychowania i kształcenia	128
4.5.2. Zasady kształcenia specjalnego	132
4.5.3. Treści kształcenia	143
4.5.4. Metody dydaktyczne	155
4.5.5. Środki dydaktyczne	157
4.5.6. Nauczyciel — pedagog specjalny	162

Rozdział 5.

Sytuacja społeczna osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

5.1. Wprowadzenie	169
5.2. Środowisko rodzinne badanych	173
5.3. Edukacja.	185
5.4. Praca zawodowa	204
5.5. Wyznaczniki życia codziennego — w kontekście wskaźników i determinantów bezradności społecznej	235
5.6. Podsumowanie	270

Rozdział 6.

Rzeczywistość społeczna w ujęciu badanych

6.1. Wprowadzenie	287
6.2. Rola wyjątkowego w ogólnodostępnej klasie szkolnej	292
6.3. Edukacja w szkole specjalnej	299
6.4. Aprioryzm poza murami szkoły	302
6.5. Plany i marzenia	307
6.6. Zakończenie	312
6.7. Aneks do rozdziałów 5 i 6 — typologia bezradności	313

Rozdział 7.

Edukacja współczesna wobec determinantów bezradności

7.1. Wprowadzenie	319
7.2. Sprawczość ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym	320
7.3. Indywidualizacja a podmiotowość ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym we współczesnej szkole	328
7.4. Opinie pedagogów o nabywaniu bezradności	331

<i>Zakończenie</i>	343
------------------------------	-----

<i>Aneks</i>	347
------------------------	-----

<i>Bibliografia</i>	353
-------------------------------	-----

<i>Summary</i>	379
--------------------------	-----

<i>Resumé</i>	381
-------------------------	-----

WSTĘP

Analiza dyskursów prowadzonych w ostatnich latach na gruncie pedagogiki specjalnej wskazuje na istnienie tendencji do koncentrowania się na pozaszkolnych (a szczególnie poza dydaktycznych) uwarunkowaniach rozwoju niepełnosprawnych: dzieci i młodzieży. Obecnie obserwujemy też swoistą epifanię zainteresowania dorosłością w kontekście ograniczonych możliwości funkcjonowania społecznego. Trudno zaprzeczyć, że był to przez wiele lat obszar zaniedbany w rodzimych opracowaniach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej. Efektem tego zaniedbania jest swoista koniunktura na badanie określonych obszarów (wycinków) rzeczywistości wychowawczej, społecznej. Rzadziej spotykamy dyskusje i badania, które wykraczają poza zarysowane pole badawcze, na przykład dorosłość rozpatrywaną nie tylko w aspekcie reentywizmu czy analogiczne podejście do wychowawczych procesów zachodzących w przestrzeni placówki wychowawczej. Tymczasem szkoła stanowi ważne ogniwo w procesie przygotowania młodego człowieka do samodzielnego życia. Z kolei biografia dorosłej osoby niepełnosprawnej, a także jej narracje — wspomnienia z okresu młodości — mogą dostarczyć istotnych informacji na temat efektywności funkcjonowania tej instytucji. Założenie to jest podstawą prezentowanego w pracy projektu badawczego. Łączy on w sobie problematykę szkoły oraz funkcjonowania po opuszczeniu jej murów. Można zatem przyjąć, że praca wpisuje się w nurt badań nad szkołą i socjalizacją osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

W pierwszym rozdziale pracy prezentuję podstawowe założenia badawcze. Zawierają one opis celów, tez wyjściowych oraz wprowadzonych procedur badawczych. W przyjętej koncepcji zrezygnowałem z typowego podziału na część stanowiącą teoretyczne podstawy badań własnych oraz część empiryczną. Obie części przeplatają się wzajemnie. Strukturę tę dokładniej uzasadniam w rozdziale pierwszym.

Immanentną częścią eksploracji badawczej są poszukiwania społecznej formuły lekkiego upośledzenia umysłowego oraz koncepcji bezradności społecznej dopasowanej do tej grupy osób. Problemom tym poświęciłem drugi i trzeci rozdział. W początkowych zamierzeniach badawczych podjąłem próbę paralelnego rozpatrywania bezrad-

ności *versus* zaradności społecznej. Dokładniejsze studia nad tym stanem/zjawiskiem wykazały jednak, że jest ono znacznie szersze od początkowo utożsamianego z antonimią nieporadności życiowej. Między innymi z tego powodu postanowiłem skupić się na samej bezradności, pozostawiając jednak zaradność w tle, jako pewnego rodzaju kontekst, czasem także dopełnienie, zwłaszcza w zakresie poszukiwania rozwiązań sprzyjających normalizacji życia osób niepełnosprawnych intelektualnie.

W pracy zrezygnowałem ze strukturalnego wyróżniania rozdziałów będących szczegółowym opisem badań nad bezradnością społeczną czy losami osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Zostają one przywołane w trakcie prezentowania wyników badań własnych, stanowią pewien punkt odniesienia (spełniają funkcję triangulacji) w procesie ich interpretowania.

Rozdział czwarty zawiera koncepcję edukacji zaradnościowej, która powstała na kanwie opisu systemu oraz procesu kształcenia dzieci i młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym. Rozdział ten zamyka poszukiwania i próby kreowania koncepcji wykorzystywanych w interpretacji danych ilościowych oraz wysiłki na rzecz zrozumienia i wyjaśnienia informacji zebranych za pomocą procedur jakościowych.

Prócz dokładnie rozpatrzonych koncepcji lekkiego upośledzenia umysłowego i bezradności społecznej w pracy posługuję się swego rodzaju paradygmatem ambiwalencji, który stał się szczególnie przydatny do wyjaśniania sytuacji edukacyjnej oraz społecznej osób z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Inną ważną koncepcją, która, podobnie jak dwoistość, została przyjęta *a priori* w określonej formie, spełniającą niezwykle ważną funkcję w interpretacji i wyjaśnianiu jest rola. Nieco więcej miejsca w rozdziale piątym poświęcam kategorii sytuacji, której rozumienie w zróżnicowany sposób stało się ważnym wskaźnikiem organizacji badań. Ważną funkcję w dyskusji nad otrzymanymi wynikami odgrywa koncepcja działania społecznego oraz działania jako kategorii dydaktycznej. Również w rozdziale piątym została zawarta prezentacja oraz interpretacja danych ilościowych, za których pomocą opisano wybrane aspekty sytuacji społecznej i jej uwarunkowań w badanej grupie respondentów. Chociaż w tytułach ani w podtytułach rozdziału nie ma odniesienia wprost do bezradności społecznej, to prowadzone w nim analizy oraz dyskusje pozostają w bezpośrednim związku z zarysowanymi koncepcjami bezradności.

W szóstym rozdziale skupiam się na zrozumieniu i wyjaśnianiu informacji przekazanych w narracjach oraz dyskusjach przez osoby

z lekkim upośledzeniem umysłowym. Po tych dwóch rozdziałach (piątym i szóstym) formułuję w postaci aneksu typologię bezradności społecznej. W ostatnim — siódmym — rozdziale zostały zaprezentowane wybrane problemy funkcjonowania dzisiejszej szkoły, rozpoznawane i rozpatrywane w aspekcie determinantów bezradności.

Projekt badawczy pracy został dokładnie scharakteryzowany w rozdziale pierwszym. Tutaj pragnę jedynie zasygnalizować, że przyjęte cele wzajemnie się przenikają, a realizacja jednych jest niemożliwa bez urzeczywistnienia innych. Ich prezentacja może zatem nastąpić w przyjętym porządku ważności lub kolejności realizowania. Ponieważ ważnym zadaniem wstępu jest wprowadzenie Czytelnika w strukturę pracy, zwłaszcza zapoznanie z kolejnością podejmowanej problematyki, w tym miejscu zaprezentuję je, opierając się na przyjętym kryterium kolejności.

Pierwszym ważnym celem badawczym jest redefinicja lekkiego stopnia upośledzenia umysłowego, z założeniem, że jest to stan, który z punktu widzenia społecznego oraz wychowawczego nie mieści się w ogólnie przyjętych definicjach (także społecznych) upośledzenia umysłowego. W trakcie tych rozważań staram się także uzasadnić stosowaną w pracy terminologię. Drugim celem jest stworzenie koncepcji bezradności społecznej w aspekcie funkcjonowania osób z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz jej weryfikacja w trakcie interpretowania uzyskanych w badaniach danych. Realizacji tego celu służy także ustalenie możliwych związków między tym stanem a bezradnością. Z kolei opis struktury oraz podstawowych założeń systemu i procesu kształcenia specjalnego uzupełniony o spostrzeżenie oraz dodatkowe założenia autora ukierunkowany jest na stworzenie koncepcji kształcenia zaradnościowego, można powiedzieć także: koncepcji kształcenia przeciw bezradności społecznej. Najważniejszym celem autora jest rozpoznanie i rozpatrzenie losów osób dorosłych z lekkim upośledzeniem umysłowym, szukanie faktów (zwłaszcza edukacyjnych), które wykazują związki statystyczne z obecną ich sytuacją życiową. Opis ten zawiera także aspekt temporalny, ponieważ sytuacja respondentów rozpatrywana jest w trzech grupach wiekowych. Ostatni cel stanowi prognoza na przyszłość w odniesieniu do kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w obecnej szkole. Mam nadzieję, że podjęta w tym rozdziale dyskusja oraz opinie nauczycieli praktyków staną się ważną inspiracją do reformowania kształcenia omawianej grupy uczniów.

Treść przedkładanej pracy stanowiła przez kilka ostatnich lat podstawowy obszar mojej działalności naukowej. W tym miejscu chcę podziękować serdecznie Pani prof. dr hab. Helenie Łaś oraz Pani

prof. dr hab. Janinie Wyczęsany za cenne i życzliwe uwagi w recenzji, dzięki którym książka przybrała ostateczną postać. Podziękowania należą się także moim najbliższym, szczególnie Annie, Agnieszce i Magdalenie, którym jestem wdzięczny za cierpliwość, wsparcie i wyrozumiałość.

Rozdział 1.

***WPROWADZENIE
W PROBLEMATYKĘ BADAŃ WŁASNYCH***



1.1. Zamierzenia badawcze

Istnieje wiele mitów składających się na wiedzę potoczną o sytuacji społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Wiedza ta sprzyja tworzeniu stereotypów często szkodliwych dla procesu normalizowania środowiska ich codziennego życia, a więc utrudnia ich możliwie najpełniejszą integrację ze społecznością lokalną. Jednakże wiedza potoczna nie musi rozmijać się ze stanem faktycznym, a tym samym może dostarczać istotnych przesłanek sprzyjających konstruowaniu efektywnego systemu wsparcia.

W ostatnich latach, zwłaszcza po okresie transformacji ustrojowej, nasiliła się znacznie krytyka systemu edukacji, także specjalnej, zwłaszcza w zakresie funkcji preparacyjnej młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (współodpowiedzialności za nie). Często jest ona ukonstytuowana także na wiedzy potocznej o życiu osób niepełnosprawnych, czasem — na jednostkowych relacjach samych osób o nietypowym rozwoju, a w jeszcze innych przypadkach — na powierzchownej analizie raportów sporządzonych na temat poziomu życia osób będących w gorszej sytuacji rozwojowej. Niekiedy krytyka jest również rezultatem bezpośredniej analizy funkcjonowania szkoły oraz wyprowadzonych w związku z nią wniosków stanowiących podstawę prognozy. Owa prognoza ukazuje stan zaawansowania procesu przygotowania młodego pokolenia do spełniania zarezerwowanych dla nich ról społecznych w przyszłości.

Każdy z przywołanych sposobów gromadzenia i interpretowania danych oraz wyprowadzania na ich podstawie wniosków charakteryzuje się słabymi i mocnymi stronami. Prezentowana w dalszej partii tekstu koncepcja badań w swoich wyjściowych założeniach wpisuje się we wszystkie wskazane sposoby budowania opinii o związku założonej i rzeczywistej funkcji edukacji specjalnej z poziomem przygotowania do pełnienia i faktycznym spełnianiem ról społecznych przez badaną grupę osób niepełnosprawnych. W celu uzasadnienia tego podejścia prezentuję podstawowe założenia badawcze oraz sformułowane w związku z nimi tezy. Stanowią one istotny wyznacznik obranego kierunku badawczego — samej organizacji procesu zbierania danych, koncepcji ich interpretowania oraz wyprowadzania na ich podstawie wniosków. Proces badawczy składa się więc z kilku etapów, a przyczynkiem do ich wyróżnienia jest prakseologiczna koncepcja diagnozy.

Jednym z celów badań jest rozpoznanie i rozpatrzenie sytuacji społecznej dorosłych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym po kil-

kunastu latach od rozpoczęcia transformacji ustrojowej w naszym kraju. Mimo dość bogatej tradycji badawczej w tym zakresie¹ obecnie brakuje tego typu obszerniejszych badań², prowadzonych kilkoma metodami, pogłębionych poszukiwaniem zależności zbadanego stanu rzeczy oraz zawierających próbę prognozowania. Kwerenda literatury dostarcza wprawdzie aktualnych przykładów badań diagnozujących sytuację osób niepełnosprawnych w formie różnego rodzaju raportów³, jednak badania te:

- są prowadzone praktycznie wyłącznie z użyciem sondażu diagnostycznego, rzadziej także analizy dokumentów,

¹ Zob. m.in.: F. Felhorska, B. Urbańska, Z. Wojtaszek: *Losy absolwentów szkół specjalnych dla młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: PZWS, 1964; R. Błaszczewicz: *Absolwenci szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w świetle samooceny*. „Szkoła Specjalna” 1974, nr 1; B. Urbańska: *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSiP, 1974; H. Łaś: *Ocena aktywności społecznej absolwentów szkół podstawowych oraz zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej w opinii różnego rodzaju organizacji*. „Szkoła Specjalna” 1975, nr 1; M. Śliwka: *Losy absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej*. W: *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*. Red. I. Wald. Warszawa: WSiP, 1978; H. Łaś, K. Penar: *Wybrane problemy kształcenia zawodowego młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w nowej sytuacji ekonomicznej*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 1—2; A. Pasymowski: *Radzenie sobie w nowej rzeczywistości społecznej młodzieży lekko upośledzonej umysłowo po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej*. W: *Pedagogika specjalna wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Red. J. Pańczyk. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.

² W zakresie sygnalizujących to zagadnienie opracowań po roku 2000 można wymienić: H. Łaś: *Uwarunkowania losów zawodowych absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych dla młodzieży z upośledzeniem umysłowym*. „Studia Pedagogica Universitatis Stetinesis” 2002, nr 2; A. Zawisłak: *Sytuacja bytowa absolwentów szkół zasadniczych specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: E.M. Minczakiewicz: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i w szkole*. Kraków: Impuls, 2002; H. Łaś: *Jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną — implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. T. 2. Kraków: Impuls, 2004; Z. Gajdzica: *Status rodzinny i zawodowy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym na tle zmiany społecznej*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Człowiek z niepełnosprawnością...*; A. Zawisłak: *Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls, 2005.

³ Po roku 2000 m.in.: M. Komorska: *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000; A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gonciarz: *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Warszawa: ISP, 2001; L. Frąckiewicz: *Sytuacja osób niepełnosprawnych*. W: *Społeczne problemy osób*

- zawierają opis jakości życia (lub wybranych jego elementów składowych) osób niepełnosprawnych bez eksploracji w zakresie przyczyn i prognozy stanu przyszłego, ogólnie więc ich główną (czasem jedyną) część stanowi rozpoznanie zjawiska,
- obejmują swoim zasięgiem spore grupy badawcze, ale są one reprezentacją osób z różnymi niepełnosprawnościami,
- wśród badanych są osoby niepełnosprawne intelektualnie, rzadko jednak z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Przywołując cechy tego typu badań, nie zamierzam poddawać ich krytyce, nie ulega bowiem wątpliwości, że są bardzo ważne i przydatne w wielu aspektach diagnozowania, następnie także organizowania życia społecznego⁴. Nie są one już jednak tak przydatne w zakresie poszukiwania związków ze zmiennymi zakotwiczonymi w obszarze edukacji i wychowania instytucjonalnego. Eksploracja, na podstawie której można uzyskać dane, a następnie wysnuć wnioski przydatne do przeobrażania (usprawniania) edukacji, wymaga rozszerzenia i uzupełnienia o inne, rzadziej stosowane w raportach, strategie badawcze. Z kolei badanie losów życiowych (jakości życia) osób z lekkim upośledzeniem umysłowym — przypomnijmy, że jest to grupa ludzi często trudnych do zidentyfikowania jako niepełnosprawne — wiąże się z koniecznością zastosowania niestandardowych sposobów doboru grupy badawczej, co — jak sądzę — zostanie wykazane dokładniej w dalszej części tego rozdziału.

niepełnosprawnych. Red. J. Sikorska. Warszawa: IFiS PAN, 2002; L. Nowak: *Osoby niepełnosprawne w polskich spisach ludności*. W: *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*. Red. J. Sikorska. Warszawa: IFiS PAN, 2002; *Poziom życia osób niepełnosprawnych w okresie transformacji ustrojowej w ich własnej ocenie*. E. Skrzetuska, D. Osik-Chudowolska, A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002; *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*. Red. B. Balcerzak-Sufin. Warszawa: IPiSS, 2002; A. Ostrowska, J. Sikorska, Z. Sufin: *Sytuacja ludzi niepełnosprawnych w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN, 1994; J. Sikorska: *Osoby niepełnosprawne w spisach powszechnych w 1978, 1988 i 2002 roku*. „Studia Socjologiczne” 2004, nr 1; *Sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie gminy i powiatu. O rzeczywistej roli samorządów terytorialnych w procesie wyrównywania szans życiowych*. Red. Z. Gajdzica. Skoczów: PTSR Oddział Beskidzki, 2004. Warto także wspomnieć o systematycznych raportach GUS na temat sytuacji osób niepełnosprawnych.

⁴ Do szczególnie ważnych w aspekcie zmian społeczno-gospodarczych ostatnich lat należą badania nad rynkiem pracy i stopniem bezrobocia osób niepełnosprawnych. W tym obszarze zostały opracowane rozwinięte diagnozy, m.in. w formie studium pedagogiczno-społecznego, ukazującego wskazany problem w znacznie szerszym kontekście, z uwzględnieniem dyskusji nad uwarunkowaniami. Zob. A. Nowak: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.

Badanie sytuacji społecznej określonej grupy osób, które z założenia ma wykraczać poza pierwszy etap diagnozy (czyli wyjść poza zakres deskrypcji stanu rozpoznanego), musi zostać zakotwiczone w koncepcjach teoretycznych wyznaczających ramy badanego zjawiska (stanu) oraz jego związki z innymi obszarami. Dopiero takie podejście umożliwia pełniejszą eksplikację i prognozowanie.

W procesie badania sytuacji społecznej ludzi niepełnosprawnych, w zależności od intencji badacza, zaakcentowania obszaru czy logicznych następstw eksploracji, można wykorzystać wiele pojęć, które jednocześnie stają się kategorią analityczną, narzędziem do analizy uzyskanych danych. Należą do nich na przykład: jakość życia, losy życiowe (to pojęcie akcentuje dynamikę, zmienność), marginalizacja, stygmatyzacja, inkluzja *versus* ekskluzja, poczucie szczęścia.

W przedłożonej pracy takim pojęciem jest bezradność pozostająca w opozycji do zaradności społecznej, w niektórych sytuacjach także bezradność traktowana jako bezsilność. Decyzja wykorzystania, a jednocześnie redefiniowania pojęcia bezradności na potrzeby badania sytuacji życiowej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną spowodowana była kilkoma przyczynami.

Pierwsza wiąże się z treściami przywołanych raportów na temat społecznej sytuacji osób niepełnosprawnych. Wiele z nich ukazuje społeczny wymiar niepełnosprawności w aspekcie potrzeby wsparcia, które nie zawsze wymuszone jest gorszą sytuacją wyjściową spowodowaną ograniczeniem sprawności. Często jest pochodną tego stanu nabytą w toku doświadczenia życiowego. To skierowało mnie ku koncepcji wyuczonej bezradności, która jednak w szerszych kontekstach (co staram się wykazać w trzecim rozdziale) okazała się niewystarczająca do egzegezy sytuacji społecznej ludzi z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

Studia nad pojęciem bezradności ukierunkowane na jej społeczny wymiar ukazują możliwe płaszczyzny związków z cechami charakterystycznymi upośledzenia umysłowego, co było drugim istotnym argumentem.

Ważnym motywem wykorzystania bezradności jest także ambiwalentna sytuacja społeczna badanej grupy osób, co próbuję wykazać w drugim rozdziale pracy. Warto w tym miejscu przypomnieć, że niepełnosprawność umysłowa lekkiego stopnia nie ogranicza w sposób wyraźny możliwości aktywnego włączania się w życie społeczne. Trudno jednak zaprzeczyć, że zaburzenia rozwojowe charakterystyczne dla tego stanu, a zwłaszcza trudności w procesie uczenia się, warunkują społeczne przystosowanie. Lekkie upośledzenie umysłowe zwykle nie wiąże się z zewnętrznymi oznakami, które sprzyjają

społecznej kwalifikacji do grupy osób wymagających wsparcia, nie jest także wystarczającą podstawą do orzeczenia renty inwalidzkiej. Ludzie ci są więc zaliczani do grona osób pełnosprawnych, nieuprawnionych do wsparcia przysługującego niepełnosprawnym — co jest z pewnością paradoksem lekkiego upośledzenia umysłowego. W związku z tym osoby te podlegają przeciętnym, a zarazem ogólnym prawom konkurencji społecznej, do której z racji zasygnalizowanych wcześniej ograniczeń nie są w pełni zdolne bez dodatkowego wsparcia, to zaś ze względu na niewidoczne lub nikłe zaburzenia nie jest im udzielane. Można powiedzieć, że paradoks zakreśla w tym miejscu pełny okrag, a osoby z lekkim upośledzeniem pozostają zdane na siebie i najbliższą rodzinę. Sytuację dodatkowo komplikuje pochodzenie społeczne omawianej grupy osób, ponieważ znaczna jej część wywodzi się z rodzin o niskim statusie społecznym, kulturowym i ekonomicznym. Jednakże ubóstwo bodźców rozwojowych typowe dla tego typu środowisk może być także jednym z determinantów tak zwanego lekkiego kulturowo-rodzinnego upośledzenia umysłowego. Pewnego rodzaju konsekwencją tej sytuacji jest konstruowanie społecznego obrazu nieporadności osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym głównie w perspektywie ubóstwa kulturowego i społecznego z pominięciem roli, jaką odgrywają w procesie jej socjalizacji następstwa samej ograniczonej sprawności umysłowej, co sprzyja jeszcze większej marginalizacji tej grupy osób. Warto jednak podkreślić, że sytuacja ta stwarza podstawę do pełnej integracji społecznej, umożliwia uniknięcie wielu etykiet łatwo przylegających do osób głębiej niepełnosprawnych intelektualnie. Stąd, prócz zagrożeń, można widzieć także pewne szanse wynikające z opisanego stanu. Tezę tę staram się dokładnie umotywować — odnosząc się do wielu źródeł z zakresu pedagogiki specjalnej, pedagogiki, socjologii psychologii, filozofii — w następnym — drugim rozdziale.

Dobór pojęcia bezradności jako narzędzia umożliwiającego pełniejszą analizę zebranych danych związany był także z jej edukacyjnymi konotacjami, ściślej określając złączenie w sobie stanu i procesu nabywania. Stan ten może zostać zdiagnozowany podczas interpretowania danych ukazujących sytuację życiową, proces nabywania zaś może zostać określony w wyniku analizy procesu kształcenia. Ogólnie ujmując, bezradność jako narzędzie łączy w sobie dwie perspektywy badawcze kluczowe dla przedłożonego opracowania. Pierwszym jest opis sytuacji życiowej, drugi obejmuje zakres dochodzenia do niej, w perspektywie funkcjonowania szkoły.

Argumentem drugoplanowym, aczkolwiek nie bez znaczenia, jest także powszechność stosowania (często nawet nadużywania) pojęcia

bezradności. Bogactwo ujęć umożliwia szerszą i wielowątkową analizę, co zapewne zwiększa szanse na trafne zdiagnozowanie i zinterpretowanie problemu.

Wreszcie motyw ostatni, przy czym nie jest on wcale najmniej istotny. Ukazuje możliwość skorzystania z omawianego pojęcia jako punktu odniesienia w konstruowaniu prakseologicznie rozumianych zmian w procesie kształcenia. Chodzi o możliwość zakreślenia przeciwstawności bezradności. Przeciwstawność ta może stać się stosunkowo łatwo definiowalnym celem edukacyjnym. W prezentowanym opracowaniu jest to zaradność społeczna.

Wskazana wielopłaszczyznowość i bogactwo ujęć bezradności doprowadziło do odczucia, że rozpoznanie i rozpatrzenie zjawiska/stanu i procesu jej nabywania jest — jak się wydaje — celem samym w sobie przedłożonej pracy. Wrażenie to nie pozostaje w sprzeczności z podstawowymi założeniami autora. Jej analizie poświęcono znaczną część pracy. Deskrypcja i eksplikacja fenomenu bezradności oraz procesu jej nabywania jest więc także celem samym w sobie. Stanowi podstawę opracowania konstruktu teoretycznego nabywania bezradności oraz opisu jej zjawiska wśród osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. W pewnym zakresie może ona zostać także wykorzystana w badaniu ludzi z innymi niepełnosprawnościami oraz osób o prawidłowym rozwoju. Próby skonstruowania takiej koncepcji zawiera rozdział drugi pracy. W tradycyjnym ujęciu stanowiłaby ona teoretyczne podstawy badań. W przyjętej strukturze opracowania kolejne trzy rozdziały — drugi, trzeci i czwarty — (dotyczące problematyki upośledzenia umysłowego, bezradności oraz kształcenia specjalnego) są podstawą, punktem wyjścia i początkiem prowadzonych badań. Każda z trzech następnych części, mimo że nie zawiera danych empirycznych, jest częścią procesu badawczego, ponieważ mieści informacje, których zestawienie, wyjaśnianie służy wyjściu poza prezentowaną wiedzę. To z kolei stanowi podstawę stworzonych modeli poddanych uzupełnieniu i weryfikacji empirycznej w dalszych rozdziałach książki.

Opracowanie koncepcji nabywania bezradności oraz opis i wyjaśnianie za jej pomocą sytuacji życiowej osób dorosłych z lekkim upośledzeniem umysłowym służy zdiagnozowaniu obszarów edukacji sprzyjających jej nabywaniu. Rozpoznanie i rozpatrzenie czynników kształtujących lub współkreujących bezradność jest treścią dyskusji ukierunkowanej na poszukiwanie możliwych i koniecznych zmian edukacji specjalnej, przeobrażeń kształcenia w stronę paradygmatu zaradności społecznej.

Koncepcja edukacji skierowanej na kształtowanie zaradności społecznej (zarysowana w rozdziale czwartym) może, jak sędzę, stać się

przydatna w kreowaniu efektywniejszego procesu kształcenia oraz wsparcia społecznego osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

W przedłożonym opracowaniu została zatarta tradycyjnie wyodrębniana linia dzieląca tak zwaną teorię od empirii. Wyrazem tego jest podjęcie procesu badawczego już w analizach teoretycznych. Z kolei część, której podstawowym celem jest prezentacja i interpretacja danych empirycznych, zawiera opisy wielu koncepcji, prezentacje analiz teoretycznych, co — jak sądzę — wzbogaca dyskusję nad uzyskanymi danymi. Między innymi dlatego w początkowych rozdziałach książki nie prezentuję szczegółowej analizy prowadzonych badań nad losami życiowymi badanej grupy osób. Wyniki takich badań są często przywoływane w trakcie opisu i próby interpretowania rezultatów badań własnych.

1.2. Założenia wyjściowe i podstawowe tezy

Rozpoznanie sytuacji życiowej badanej grupy osób odniesione do konkretnej konfiguracji zmiennych wyprowadzonych z analizy stosowanych koncepcji (również okresowych tendencji) edukacji może być istotnym wskaźnikiem efektywności przyjętych rozwiązań edukacyjnych, zakładając, że mogą one być czynnikiem sprzyjającym powodzeniom *versus* niepowodzeniom życiowym badanych osób. W poszukiwaniu tego typu zależności szczególnie przydatne są badania ilościowe, które umożliwiają wyprowadzenie wniosków uogólniających. Rzeczywistość społeczna jest jednak skomplikowana. Stwierdzenie to (choć personifikacja rzeczywistości zapewne nie jest w pełni uzasadniona) pozwala na podmiotowe traktowanie procesów społecznych, a nawet nadawanie im pewnego rodzaju siły sprawczej. Ukazuje to istotną rolę synergetycznie oddziałujących czynników tworzących konkretny (często także koherentny) kontekst sytuacyjny — warunkujący losy badanej osoby. Istnieją zatem problemy badawcze, które stają się swoistymi aporemami w aspekcie poszukiwania ich rozwiązań — z zastosowaniem procedur ilościowych, lub — stwierdzając mniej kategorycznie — procedury jakościowe stwarzają efektywniejsze podstawy do osiągnięcia zamierzonych rezultatów eksploracji.

Podstawę opracowania stanowi teza, że badanie losów życiowych osób niepełnosprawnych może dostarczyć informacji użytecznych

w kreowaniu polityki oświatowej (również w reformowaniu procesu kształcenia specjalnego), ale nie może ograniczać się wyłącznie (jak ma to miejsce w wielu raportach) do pierwszej fazy diagnozy. Z punktu widzenia pedagogiki równie ważne, a może nawet ważniejsze, jest poszukiwanie i wyjaśnianie uwarunkowań zdiagnozowanego stanu rzeczy oraz prognoza. Badanie takie jest procesem złożonym i wymaga kontaminacji metod ilościowych z jakościowymi.

Przyjmując i uznając za trafne pluralistyczne podejście badawcze, warto poszukać uprawomocnienia takiej strategii badawczej, także odwołując się do przeobrażeń w samej metodologii nauk, a zwłaszcza uprawiania badań na gruncie nauk o wychowaniu.

Początek lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia był okresem istotnego wzbogacenia teorii pedagogicznej o nieznane (lub słabo znane) w naszym kraju podejścia metodologiczne oraz uznanie równoprawności, a nawet potrzeby, różnorodnych ujęć pedagogiki i różnych sposobów jej uprawiania⁵. Swoista epifania metod jakościowych pozwoliła na podjęcie nowych wątków badawczych, zjawisk często trudnych do wywskaźnikowania, czasem wręcz nieuchwytnych empirycznie w metodach ilościowych, niejednokrotnie będących jednak imponderabilią rozwoju i sytuacji życiowej człowieka. Prócz tego nowe podejścia zachęcają do triangulacji metod, czyli zbadania już uprzednio rozpoznanych i zdiagnozowanych zjawisk dydaktycznych za pomocą metod ilościowych. Ostatnio coraz częściej uznaje się komplementarny charakter badań ilościowych i jakościowych, zakładając, iż wzajemnie się one uzupełniają i wzbogacają. Łączne lub równoległe ich stosowanie zwykło się nazywać pluralistycznym podejściem badawczym⁶. Nie brakuje również stanowisk przeciwnych, sugerujących wzajemną sprzeczność wskazanych typów badań⁷. Skłaniając się ku propozycji traktowania metodologii jako nauki o metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalania w mowie i piśmie osiągnięć nauki⁸, uznaje ba-

⁵ T. Lewowicki: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli — o czym warto pamiętać czytając niniejszy zbiór opracowań)*. W: *Problemy współczesnej metodologii*. Red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. Olecko: Wszechnica Mazurska, 2001, s. 11–12.

⁶ M. Łobocki: *Niektóre kontrowersje wokół badań pedagogicznych*. „Rocznik Pedagogiczny” 2001, T. 24, s. 59.

⁷ J. Rutkowiak: *Odmiany myślenia o edukacji; mapa konturowa*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków: Impuls, 1995; M. Małewski: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*. „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1–2.

⁸ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak, 2004, s. 246.

dania ilościowe i jakościowe za instrumenty badawcze możliwe do połączenia w obrębie jednej procedury badawczej.

Istnieje wiele możliwości kompilacji wskazanych metod. W zależności od przyjętej koncepcji badań można mówić o wsparciu badań jakościowych ilościowymi lub odwrotnie. W pierwszym wypadku na przykład:

- dane ilościowe służą wyszukaniu reprezentatywnej próbki do badań jakościowych i/lub ustaleniu przypadków odbiegających od tendencji centralnej;
- dane ilościowe pomagają w przewyżnianiu ukierunkowania badań na „elitę” (badanie jakościowe osób wyłącznie o wysokim statusie);
- w trakcie samej analizy dane ilościowe mogą pomóc przez wskazanie na zakres uogólnienia szczegółowych informacji w badaniach jakościowych⁹.

Analizując typy i zakresy wpływów z drugiej strony, czyli wsparcia badań ilościowych jakościowymi, warto wskazać na następujące możliwości:

- dane jakościowe mogą pomóc ilościowej stronie badań, wspomagając doskonalenie teorii/pojęć i tworzenie narzędzi;
- w trakcie analizy dane jakościowe mogą stać się pomocne w procesie interpretacji, wyjaśniania i egzemplifikowania wyników ilościowych¹⁰.

Warto jednak podkreślić, że zastosowanie metod ilościowych i jakościowych w jednej procedurze badawczej ma sens tylko wtedy, kiedy optymalnie się one uzupełniają, w przeciwnym razie mieszanie obu podejść nie przynosi korzyści poznawczych¹¹.

W przyjętej procedurze badawczej podejścia ilościowo-analityczne i jakościowo-rozumiejące wzajemnie się przenikają, co — jak sądzę — umożliwi lepszy dostęp do rzeczywistości wychowawczej i socjalizacyjnej badanej grupy osób. Podejście to jest ściśle związane z wielowymiarowością odczuwania i nabywania bezradności, o czym mówi kolejne założenie badawcze.

Fenomen bezradności oraz model jej nabywania mogą być przydatnym narzędziem wyjaśniającym sytuację społeczną osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Sprzyja temu wielowymiarowość samej

⁹ M.B. Miles, A. M. Huberman: *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana, 2000, s. 43. Zbliżone propozycje łączenia badań prezentuje H.H. Krüger. Zob.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP, 2005, s. 185—187.

¹⁰ M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych...*, s. 43.

¹¹ Por. H.H. Krüger: *Wprowadzenie w teorie...*, s. 188.

bezradności oraz złożoność jej uwarunkowań. Może zostać także wykorzystana w triangulacji teorii¹² uzyskanych danych na temat sytuacji życiowej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz uwarunkowań dochodzenia do niej. Podstawą takiego podejścia jest korzystanie z różnych perspektyw definiowania bezradności, traktowanej na przykład jako bezsilność lub niezaradność, odczuwanej subiektywnie lub określonej na podstawie mierzalnych wskaźników, wyuczonej („learning helplessness”) zgodnie z modelem Martina Seligmana czy Grzegorza Sędko lub nabywanej kulturowo („dependency culture”) w myśl koncepcji Charlesa Murraya.

Posługując się kategorią roli i sytuacji, możemy dokonać pewnego rodzaju eksploracji uwarunkowań bezradności, przenosząc jej określony model w sprecyzowany czas i miejsce oraz odnosząc do konkretnej osoby lub grupy osób. Między innymi dlatego rozpatrywanie bezradności oraz jej uwarunkowań powinno odbywać się w ujęciu subiektywnym oraz obiektywnym, co stanowi dwa uzupełniające się poziomy badawcze. Prócz tego nie bez znaczenia jest rozróżnianie bezradności określonej jako stan od procesu jej nabywania w wyniku różnych interakcji społecznych, w tym także oddziaływania instytucji (na przykład szkoły, co stanowi istotę tego opracowania). Oczywiście, zgodnie z założeniami poczynionymi wcześniej nie sugeruję, że bezradność społeczna określonej grupy osób jest wynikiem wyłącznego, niekorzystnego wpływu jednej instytucji. Bez wątpienia może i zapewne często jest ona także rezultatem zaburzeń funkcjonowania rodziny, uwarunkowań uczestnictwa w grupach społecznych czy wpływów społeczności lokalnej. Globalne rozpoznanie i rozpatrzenie oraz zinterpretowanie zmiennych pochodzących z wymienionych obszarów, warunkujących bezradność — w jednym opracowaniu — doprowadziłoby prawdopodobnie do powierzchownego potraktowania tematu. Jednak całkowite pominięcie niektórych obszarów ważnych dla rozwoju człowieka (np. rodziny), spowodowałoby badanie edukacyjnych uwarunkowań bezradności do kompletnego pozbawienia pozaszkolnego kontekstu. Dlatego sytuacja rodzinna oraz niektóre inne pozaszkolne zmienne stanowią immanentną część badań nie tylko nad stanem bezradności dorosłych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, ale także nad procesem jej nabywania w toku instytucjonalnej edukacji.

Ostatnią tezę domykającą założenia wyjściowe badań jest przeświadczenie o możliwości prognozowania bezradności społecznej (sytuacji społecznej) u obecnych uczniów z lekkim upośledzeniem

¹² Teoria ta rozumiana jest jako porównywanie i interpretacja danych w różnych perspektywach teoretycznych. Zob. K. K o n a r z e w s k i: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP, 2000, s. 33.

umysłowym na podstawie empirycznego oglądu wybranych aspektów procesu kształcenia specjalnego. Uogólniając, można ująć to następująco — zidentyfikowane w procesie kształcenia zmienne, których występowanie zostało skojarzone (statystycznie lub jakościowo) z bezradnością społeczną badanych osób dorosłych, służą jako potencjalny wskaźnik ryzyka nabywania bezradności obecnego pokolenia uczniów. Są one zatem rozpoznawane i rozpatrywane w aktualnie przyjętym systemie kształcenia specjalnego i na podstawie ich intensyfikacji (w kontekście zaistniałych przemian społecznych i gospodarczych) można przewidywać zakres i jakość przyszłej bezradności społecznej obecnych kilkunastolatków. W zamierzeniach mają one także posłużyć jako wskaźnik potencjalnych zmian w systemie kreującym wychowanie i edukację dla zaradności społecznej.

1.3. Komplementarna diagnoza jako wyznacznik konstrukcji procesu badawczego¹³

Przypomnijmy, że diagnoza jest rozpoznaniem badanego stanu rzeczy, zaliczeniem go do znanego typu albo gatunku, przez przyczynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanie dalszego rozwoju¹⁴. Rozwinięta diagnoza składa się z kilku powiązanych z sobą faz. Pierwsza obejmuje rozpoznanie typu albo gatunku zastanego stanu rzeczy, druga służy wyjaśnieniu jego genezy z uwzględnieniem przyczyn, trzecia faza to wyjaśnianie znaczenia danego stanu rzeczy dla całości sytuacji, w której on występuje, w czwartej zaś ma miejsce określenie fazy rozwojowej, a w piątej — ostatniej — przewidywanie dalszego rozwoju¹⁵.

¹³ W nieco skróconej i uogólnionej formie koncepcję tę zaprezentowałem w wygłoszonym referacie, pt. *Strategie ilościowe i jakościowe w komplementarnej diagnozie jakości życia osób z lekkim upośledzeniem umysłowym — metodologiczne wnioski z badań*, na konferencji „Jakość życia osób niepełnosprawnych” zorganizowanej w 2004 r. przez Zakład Psychopedagogiki UMCS w Lublinie. Ostatnio ukazał się pod tym samym tytułem w: *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*. Red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006, s. 159—168.

¹⁴ S. Ziemiński: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: WP, 1973, s. 68.

¹⁵ T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978, s. 49.

Przyjmując przywołane fazy diagnozy za wskaźnik konstrukcji procedury badawczej bezradności społecznej i jej szkolnych uwarunkowań osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, projekt badawczy może przyjąć następującą postać:

1. Rozpoznanie sytuacji życiowej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz zakwalifikowanie do przyjętych kategorii analitycznych — badanie ilościowe z zastosowaniem techniki wywiadu uzupełnionego o weryfikację informatora.

Można przyjąć więc, że badania na tym etapie służą zebraniu informacji umożliwiających odpowiedź na pytanie: **Jaka jest sytuacja społeczna osób z lekkim upośledzeniem umysłowym?**

Badanie losów osób z lekką niepełnosprawnością umysłową nie jest łatwe. Trudności mają swoje źródło w kilku czynnikach. Pierwszy wiąże się z ustawą o ochronie danych osobowych, która uniemożliwia uzyskanie wykazów osób z lekkim upośledzeniem umysłowym — absolwentów szkół specjalnych na danym terenie w sprecyzowanym okresie — wraz z ich adresami. Drugi czynnik także łączy się z trudnościami w środowiskowej identyfikacji tych osób (brak objawów zewnętrznych oraz chęć ukrycia uzyskanego w wieku szkolnym „wstydliwego” orzeczenia). Kolejny problem, na który natrafia badacz losów, wiąże się z nakłonieniem potencjalnego respondenta do udzielenia wywiadu i zweryfikowaniem rzetelności uzyskanych informacji. W badaniach tych niemożliwe jest więc zastosowanie doboru próby na podstawie rachunku prawdopodobieństwa, ponieważ badacz nie dysponuje gotową listą osób z lekkim upośledzeniem umysłowym mieszkających na terenie objętym badaniem. W związku z tym konieczne jest dobranie próby nieprobabilistycznej. W przypadku takiego doboru należy liczyć się z pewnymi ograniczeniami podczas uogólniania wniosków na całą populację, ponieważ trudno rzetelnie określić reprezentatywność próby badawczej. Niemniej jednak jednym z warunków redukujących stopień przypadkowości jest liczebność grupy badanej — zgodnie z założeniem, że duża grupa wygładza wahania losowe doboru¹⁶. Spośród sposobów doboru próby, w przypadku badania losów życiowych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, w praktyce najbardziej przydatny jest dobór oparty na dostępności badanych oraz metoda kuli śnieżnej. W pierwszym przypadku badacz zdaje się na dostępność przedmiotów/podmiotów dobieranych do pró-

¹⁶ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 1999, s. 172.

by, a w drugim korzysta z informacji uzyskanych od badanych reprezentujących daną grupę badaną o innych członkach tej grupy¹⁷. W omawianej procedurze mogą być to informacje na temat znajomych ze szkoły specjalnej umożliwiające nawiązanie z nimi kontaktu w celu przeprowadzenia badania.

W swoich badaniach korzystałem z techniki opartej na dostępności, uzupełniając ją o dodatkowe założenia, które wiązały się z pośrednim dotarciem do osób badanych i jednocześnie umożliwiały weryfikację danych uzyskanych w wywiadach. Punktem wyjścia było więc dotarcie do informatorów — członków społeczności lokalnej, w której żyje człowiek dorosły z orzeczeniem lekkiego upośledzenia umysłowego. Warunek stanowiła dobra znajomość badanej osoby. Informatorami w prowadzonych badaniach w znacznej części byli studenci kierunku pedagogika Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz słuchacze studiów podyplomowych z zakresu oligofrenopedagogiki, w niektórych przypadkach, w przeszłości, nauczyciele respondentów. W trakcie czteroletnich dociekań (lata 2001—2004) udało się w ten sposób odnaleźć i zachęcić do wywiadu ponad 220 osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, które w momencie badania ukończyły przynajmniej dwudziesty drugi rok życia. Warunek ten wynikał z założeń procedury badawczej, która obejmowała między innymi doświadczenia związane z wykonywaniem pracy zawodowej. Informatorzy spełniali jednocześnie funkcję weryfikującą, która okazała się niezwykle ważna, ponieważ w kilkudziesięciu przypadkach wypowiedzi respondentów znacznie różniły się z wiedzą posiadaną przez informatora. Pozwoliło to uchwycić ewentualne konfabulacje lub rozmyślnie ukryte fakty z ich życia. Przyjąłem zasadę, że pojawienie się takich rozbieżności jest czynnikiem dyskwalifikującym udział osoby w dalszych badaniach.

Badania ilościowe pozwoliły na zebranie danych opisujących obecny status życiowy omawianej grupy osób i odniesienie go do przyjętych w pracy za kluczowe fenomenów bezradności oraz zaradności społecznej, zgodnie z ustalonymi wcześniej wyznacznikami tych zjawisk. Do nich zaliczyłem między innymi złą sytuację ekonomiczną, chroniczne bezrobocie, pozyskiwanie (zwłaszcza doraźnego) wsparcia materialnego oraz sformułowane marzenia lub ich brak.

2. Wyjaśnianie genezy z uwzględnieniem przyczyn nabytego stanu — analiza statystyczna związków w obrębie badań ilościowych oraz ba-

¹⁷ E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN, 2004, s. 204—205.

dania jakościowe z zastosowaniem wywiadu narracyjnego i grupy dyskusji grupowej.

Na tym etapie podstawowy problem badawczy można zawrzeć w pytaniu: **Jakie są uwarunkowania sytuacji społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym?**

Poszukując związków sytuacji życiowej badanej zbiorowości osób, zwykle udaje się poddać rzetelnemu oglądowi kilka grup czynników. Na przykład można dokonać analizy statystycznej zmiennych opisujących obecną sytuację społeczną badanej grupy ze zmiennymi określającymi sytuację rodzin, z których się wywodzą, ich losy edukacyjne czy wsparcie społeczne objawiające się działaniami sprzyjającymi nabywaniu przez nich samodzielności życiowej. Analiza korelacji tego typu zmiennych pozwala na uchwycenie statystycznych związków i zweryfikowanie hipotez ujmujących zależności między konkretnymi zdarzeniami z życia (co do których istnieje przypuszczenie, że warunkowały dalsze losy) a obecną sytuacją badanej grupy osób. Najważniejsze zmienne edukacyjne w założeniach współwarunkujące zdiagnozowany stan przyjmują postać drugoroczności (wieloroczności), czasu przeniesienia do szkoły specjalnej, odpadu szkolnego objawiającego się przede wszystkim brakiem kwalifikacji zawodowych. Za przykład takiej analizy może posłużyć badanie związku drugoroczności (wieloroczności) z posiadaniem stałej pracy lub otrzymywanym materialnym wsparciem.

W przyjętej procedurze badawczej opis rozpoznanego stanu oraz poszukiwanie związków w obrębie wyróżnionych zmiennych warunkujących jest procesem nierozłącznym. Ten układ, chociaż częściowo niezgodny z zaprezentowanym modelem diagnozy, wynika z chronologii opisywanych zdarzeń biografii badanych. W przeciwnym wypadku należałoby najpierw opisać życie dorosłe respondentów, a następnie odnosić się do wcześniejszych faktów biograficznych, między innymi losów edukacyjnych oraz opisu rodzin generacyjnych. Wydaje się więc, że lepszym rozwiązaniem jest przyjęcie chronologicznego rozpatrywania faktów charakteryzujących biografię badanych, z jednoczesnym poszukiwaniem istotnych statystycznie związków między rozpatrywanymi zmiennymi.

Określenie tych zależności, niezwykle istotne w tego typu badaniach, pozwala na opisanie uwarunkowań sprecyzowanego wcześniej stanu i wysnucie konkretnych wniosków, niemniej jednak nie uwzględnia unikatowości wielu sytuacji oraz dynamiki procesu nabywania — w badanym przypadku — bezradności *versus* zaradności życiowej. Stąd potrzeba odwołania się do procedur jakościowych, które

stwarzają także możliwość uwzględnienia niezwykle ważnego, a zanedbanego w badaniach pedagogicznych czynnika afektywnego¹⁸ w diagnozie procesu dochodzenia do rozpoznanej sytuacji osób badanych.

Jedną z metod, jak sądzę, trafnie wkomponowującą się w nurt badań nad losami osób niepełnosprawnych jest wywiad narracyjny. Narracja oznacza opowiadanie komuś o czymś, jest więc rodzajem komunikacji, a zarazem stanowi jej wytwór. Narracja jest też szczególną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości¹⁹. Wywiad narracyjny jest postępowaniem, w którym poddaje się analizie biografie i towarzyszące im procesy. Dzięki opowiedzianej historii życia zyskuje się analityczny dostęp do społecznej rzeczywistości z perspektywy podmiotu (przy czym perspektywa ta z reguły jest niedostępna opowiadającemu), uwidoczniona zostaje także procesualność przeżywanych zdarzeń²⁰. Opowiadane historie życia, tak jak je ukazuje wywiad narracyjny, pozwalają otworzyć się na indywidualne i zbiorowe procesy uczenia się i kształtowania. W opowiadaniach można rozpoznawać rezultaty procesów pedagogicznych i oddziaływań wychowawczych. Ujawniają się paradoksy interwencji pedagogicznych, różnice między oficjalnymi celami i programami wychowania a indywidualnymi doświadczeniami dzieci i młodzieży. Przyjęcie perspektywy wychowanków zmienia spojrzenie na pedagogiczną praktykę²¹.

Jednym z większych zastrzeżeń formułowanych wobec procedur jakościowych jest ich wątpliwa rzetelność. Między innymi dlatego konstruując strategię badawczą, postanowiłem skorzystać z jeszcze jednej metody gromadzenia danych — dyskusji grupowej. Traktuję ją jednak nie tylko jako narzędzie triangulacyjne (umożliwiające porównywanie danych zebranych przy pomocy różnych metod)²², ale także metodę wzbogacającą badanie. Pierwszy cel postawiony przed tą me-

¹⁸ Zob. T. Borowska: *Obszary poznania i możliwości badania procesów afektywnych w pedagogice*. „Forum Oświatowe” 2002, nr 2.

¹⁹ G. Dryżałowska: *Narracja jako typ wiedzy i myślenia w pedagogice specjalnej — perspektywy i ograniczenia badawcze*. W: *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. Red. E. Górniiewicz, A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2003, s. 13.

²⁰ I. Köpp, W. Lippitz: *„Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe”. Badania nad dzieciństwem w Niemczech*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003, s. 145—146.

²¹ G. Jakob: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003, s. 111—114.

²² K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania...*, s. 33.

tołą wymaga wyjaśnienia. Wynika to z faktu, że dyskusja grupowa za każdym razem, nawet w przypadku tych samych uczestników oraz identycznego zainicjowania przez moderatora, może potoczyć się innymi torami. Przyjmując, że rzetelność metody jest pochodną powtarzalności danych uzyskanych z jej zastosowaniem, zauważamy, że dyskusja grupowa może nie spełniać kryterium rzetelności. Ten między innymi powód był i jest przyczyną deprecjonowania przydatności tej metody w badaniach społecznych²³. Myśląc jednak o jej wykorzystaniu w triangulacji metod na użytek tej pracy, spoglądamy na powtarzalność uzyskanych danych nie w aspekcie powielania dyskusji grupowej, ale w odniesieniu do wywiadu narracyjnego. Najprościej ujmując, kluczowe problemy, sytuacje, zdarzenia wskazane przez narratora w trakcie wywiadu powinny znaleźć swoje potwierdzenie w dyskusji grupowej.

Wykorzystanie metody dyskusji grupowej — zgodnie z założeniami badawczymi — ma prowadzić także do wzbogacenia danych. Podstawą tych oczekiwań są zalety tej metody opisane w literaturze. Stanowią one pochodną interakcji w grupie i dynamiki oddziaływania grupy. To w dyskusji grupowej jednostki czują się sprowokowane do wypowiadania/ujawniania swoich poglądów, poszukiwania argumentów na ich rzecz, co stymuluje je do jasnego określenia i obrony swoich poglądów. W wyniku dyskusji powstają przekonania grupowe, które mimo tego, że zwykle zostają wypowiadane przez jedną osobę, zyskują powszechną akceptację i stają się opinią kolektywną. Dyskusja może także ujawniać różne punkty widzenia na jedno zjawisko i dzięki temu lepiej rekonstruować jego strukturę. Jest to możliwe szczególnie w grupie niejednorodnej, w której uczestniczą dyskutanci zróżnicowani pod względem zmiennych istotnych z punktu widzenia tematu badań²⁴.

W opisywanej procedurze badań do dyskusji zostały zaproszone osoby udzielające wywiadów narracyjnych. Przy czym grupy dyskusyjne zostały zawężone do 2 osób oraz moderatora prowadzącego badanie — we wszystkich przypadkach był to autor opracowania. Szczególne oczekiwania badawcze wiązały się z definiowaniem i interpretacją swojej sytuacji społecznej (odczuwanej subiektywnie) przez uczestników dyskusji w aspekcie obiektywnie zbliżonej sytuacji

²³ Por. R. Bohnsack: *Dyskusja grupowa — teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*. W: *Społeczne przestrzeganie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Red. S. Krzyschała. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, 2004, s. 28.

²⁴ E. Babbie: *Badania społeczne...*, s. 331; R. Bohnsack: *Dyskusja grupowa...*, s. 36—40.

społecznej, ale zupełnie inaczej definiowanej podczas narracji. Podstawowe oczekiwanie można zatem wyrazić w pytaniu: Czy dyskusja i przytaczane w jej toku argumenty wpłyną na subiektywne odczucie swojej sytuacji? Zatem: Czy uczestnik badania zdefiniuje swoją sytuację? Prócz tego można było także oczekiwać wzbogacenia opisów narracji przez ujmowanie ich w różnych kontekstach i wzmacnianie interakcjami.

Przyjmując zatem perspektywę pluralistycznego podejścia w przedsięwziętym projekcie umożliwiającą równoległe wykorzystanie procedur ilościowych (wywiad skategoryzowany) oraz jakościowych (wywiad narracyjny, dyskusja grupowa), możemy spojrzeć na problem w dwóch orientacjach, a uzyskane informacje potraktować jako wzajemnie się dopełniające.

3. Wyjaśnianie znaczenia danego stanu rzeczy dla całości sytuacji oraz określenie fazy rozwojowej — odniesienie do teorii.

Podstawowy problem badawczy tego etapu diagnozy można zawrzeć w pytaniu: **Jaką rolę odgrywa bezradność społeczna w życiu badanych osób?**

Wyjaśnienie znaczenia badanego zjawiska dla całości sytuacji może przebiegać na kilku płaszczyznach. Uznanie jednej z nich jako wiodącej uzależnione jest od koncepcji badań. W przyjętej procedurze badawczej, stanowiącej tło rozważań, a jednocześnie pewnego rodzaju ich egzemplifikację, badanym zjawiskiem jest bezradność/zaradność życiowa, a sytuacyjną całością — problem funkcjonowania i warunków życia badanej grupy, co zostało dokładniej omówione podczas prezentowania podstawowych tez. Określenie znaczenia zdiagnozowanego stanu wymaga przywołania teoretycznych punktów odniesienia opisujących problem bezradności/zaradności w kontekście faktów biograficznych oraz zadeklarowanych subiektywnych odczuć. Kolejnym etapem jest dokonanie analizy porównawczej uzyskanych danych z informacjami zawartymi w koncepcjach teoretycznych badanych zjawisk. Na podstawie takiego zestawienia można wnioskować nie tylko o znaczeniu rozpatrywanego stanu, zjawiska dla całości, ale również o znaczeniu jego fazy rozwojowej, ponieważ sprezyzowanie stopnia nasilenia także wymaga odniesienia do ustalonej skali. W przypadku jej braku tło teoretyczne oraz uzyskane dane empiryczne stają się wyznacznikiem jej konstrukcji. Propozycja połączenia trzeciej i czwartej fazy diagnozy jest oczywiście umowna i wynika jedynie z wykorzystywania analogicznych punktów odniesienia.

W prezentowanej koncepcji fazy te są konsekwentnym dopełnieniem analizowanych danych, co zostało już wcześniej scharakteryzowane podczas założenia synergetycznego traktowania teorii naukowej i danych empirycznych. W efekcie uzyskane wyniki badań własnych są często rozpatrywane w związku z wynikami innych badań (porównywalnych) oraz przystającymi do nich koncepcjami, które stanowią także bieżącą triangulację teorii.

4. Przewidywanie dalszego rozwoju — prognoza następstw sytuacji badanej grupy i/lub grupy stanowiącej następne pokolenie — obserwacja, ankieta.

Zebrane w tym etapie diagnozy dane mają być pomocne w odpowiedzi na pytanie: **Jak uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym są przygotowywani do zaradności życiowej w obecnej szkole?**

W pierwszym przypadku dokonując prognozy, możemy skoncentrować się na przewidywaniu dalszego rozwoju sytuacji życiowej (np. wzmacniania/osłabiania zaradności) badanej próby. W odniesieniu do badania losów życiowych określonej grupy społecznej warto jednak skoncentrować się na przewidywaniu rozwoju badanej cechy/stanu (bezradności *versus* zaradności społecznej), a więc także sytuacji społecznej, następnego pokolenia. Jeżeli przyjmiemy, że ważnym celem wcześniejszych faz diagnozy było rozpoznanie uwarunkowań bezradności ze szczególnym uwzględnieniem czynników edukacyjnych, w tej fazie — rozpoznając obecną sytuację edukacyjną uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, możemy prognozować wystąpienie tego stanu również w ich dorosłym życiu. Oczywiście, prowadząc tego rodzaju badania i konstytuując na podstawie uzyskanych danych wnioski, należy być świadomym istnienia wielu innych zmiennych, zwłaszcza przemian społecznych, kulturowych i gospodarczych, jakie mają miejsce w ostatnich latach w naszym kraju.

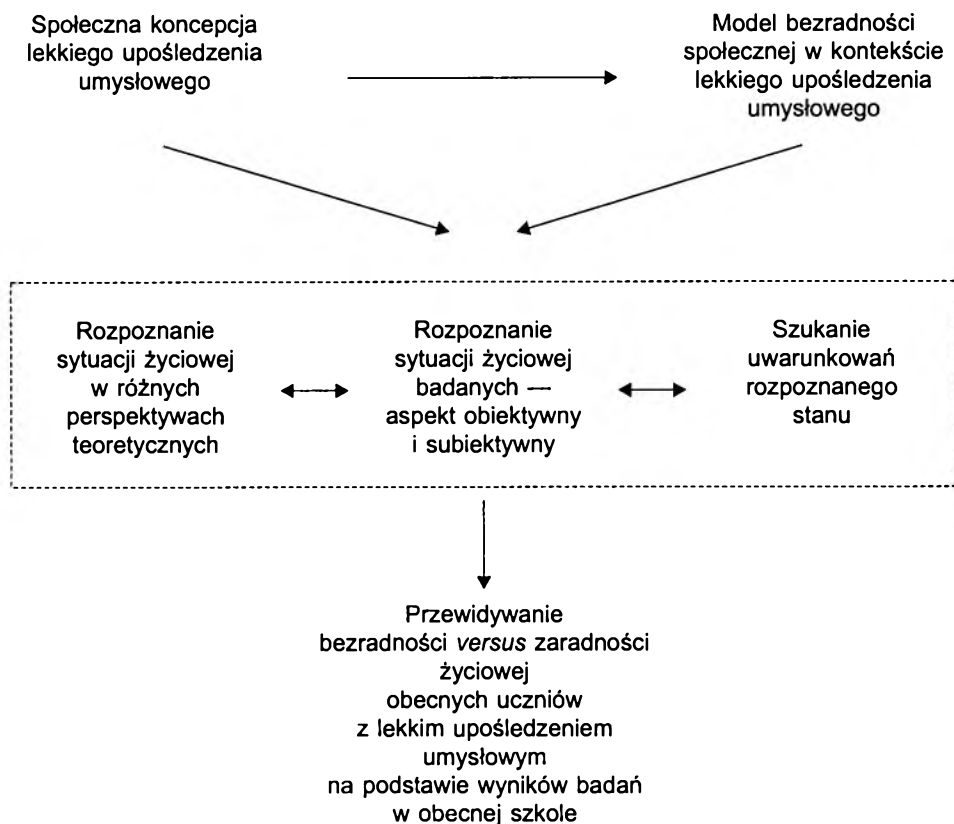
Ustalone wcześniej, zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych, uwarunkowania nabywania stanu (opisanego w toku diagnozy) stanowią punkt wyjścia do badania sytuacji edukacyjnej następnego pokolenia. Przyjęty wcześniej paradygmat komplementarności procedur ilościowych i jakościowych również w tym etapie dociekań odgrywa istotną rolę. Zmienne związane z edukacją szkolną — jednocześnie uprzednio rozpoznane jako czynniki warunkujące losy osób dorosłych — mogą zostać ponownie poddane procedurze badawczej, a nasilenie ich występowania w obecnym systemie kształcenia stanowi istotny element prognozy. Ważną metodą w tym etapie staje

się obserwacja, w której zastosowanie różnych technik umożliwia zebranie danych korespondujących z informacjami uzyskanymi za pomocą procedur ilościowych oraz jakościowych. Prócz tego ważną rolę predykcyjną odgrywają dane zebrane za pomocą ankiety skierowanej do nauczycieli kształcących uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w różnych formach. Udzielają oni odpowiedzi między innymi na temat pojmowania bezradności, przewidywania bezradności i zaradności swoich uczniów, opinii o edukacyjnych uwarunkowaniach nabywania bezradności oraz kierunkach — ich zdaniem pożądanych zmian — w zakresie kreowania zaradności społecznej rozpatrywanej grupy uczniów.

Przyjęty model badawczy w niniejszej pracy został zaprezentowany na schemacie 1.

Schemat 1

Graficzne ujęcie przyjętego modelu badań



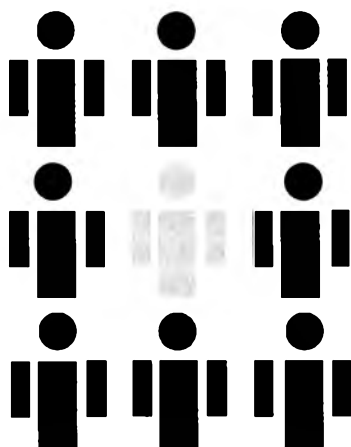
1.4. Konkluzje

W zaprezentowanej koncepcji badań podejmuje kilka zagadnień. Pierwszym z nich jest próba nieco odmiennego spojrzenia na lekki stopień upośledzenia umysłowego. W analizach staram się wykazać, że zwłaszcza w przypadku tej grupy osób niedocenianie czynników społecznych niesie z sobą utrudnienia rozwojowe, które synergetycznie współdziałają z czynnikami biopsychicznymi. W konsekwencji tego stanowiska pojawia się teza o konieczności zupełnie odmiennego podejścia do struktury i funkcji działań wychowawczych. Drugim zagadnieniem jest opis i rozpatrzenie bezradności społecznej potraktowanej jako problem sam w sobie, z uwzględnieniem uwarunkowań znajdujących się w obszarze edukacji szkolnej. Ważnym zamierzeniem jest skonstruowanie modelu bezradności społecznej w aspekcie zakreślonej koncepcji lekkiego stopnia upośledzenia umysłowego, co stanowi podstawę dyskusji w trzecim rozdziale. Kolejną rozpatrywaną kwestią jest proces kształcenia omawianej grupy osób. W zakresie tych rozważań podejmuję próbę zweryfikowania jego założeń w kierunku takiego paradygmatu edukacji, który będzie zapobiegał bezradności społecznej.

Centralnym zagadnieniem opracowania jest określenie sytuacji społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym w początku lat XXI wieku. Przyczynkiem do jej rozpatrzenia oraz zarysowania uwarunkowań jest bezradność społeczna uwidaczniana w wielu raportach ukazujących sytuację osób niepełnosprawnych w naszym kraju. W obrębie tego obszaru należy umiejscowić także weryfikację modelu bezradności i procesu jej nabywania przez badaną grupę osób, opracowanego we wcześniejszych częściach pracy. Ostatnim zagadnieniem jest prognozowanie sytuacji społecznej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym uczęszczających obecnie do szkoły. Pozwoli to na pokazanie pozostających w związku z nim korzystnych zmian w procesie kształcenia tej grupy, zmierzających w kierunku paradygmatu kształcenia zaradności społecznej. Ważnym aspektem tej części pracy jest weryfikacja i wzbogacenie — zaproponowanej w czwartym rozdziale — koncepcji kształcenia specjalnego.

Rozdział 2.

WYMIARY UPOŚLEDZENIA UMYSŁOWEGO



2.1. Niepełnosprawność jako zjawisko społeczne

Jednym z podstawowych założeń niniejszego opracowania jest ujmowanie omawianych zjawisk w kontekście społecznym. Warto podkreślić jednak, że prezentowane w dalszej części stanowiska nie zostały oderwane od koncepcji biologicznych czy psychologicznych. Przeciwnie, są ich kontynuacją, a często wręcz koniecznym dopełnieniem całego obrazu niepełnosprawności w aspekcie procesów: socjalizacji, wychowania, kształcenia i rehabilitacji.

Pojęcie niepełnosprawności obejmuje swoim zakresem zróżnicowany zbiór cech (właściwości) przynależnych na stałe lub czasowo człowiekowi, definiowanych w interakcjach społecznych. W zależności od punktu wyjścia i punktów odniesienia autorzy koncepcji kładą nacisk na zróżnicowane aspekty niepełnosprawności. Tak więc podkreśla się, że ograniczenia mogą mieć charakter całkowity lub częściowy, stały lub przejściowy, mogą dotyczyć sfery fizycznej, psychicznej, być rozpatrywane w kontekście wymogów społecznych. Ograniczenia mogą też występować we wzajemnych złożonych układach lub oddzielnie¹.

Ważnymi punktami odniesienia w omawianiu niepełnosprawności są zdrowie i norma. Niepełnosprawny to w wielu koncepcjach człowiek odchylony od normy (rozumianej jako: a) synonim zdrowia psychicznego, b) stan idealny, c) przeciętność, d) proces ciągłego rozwoju człowieka²). Odchylenie od normy może więc być odczytywane jako pewna rozbieżność między zachowaniem się danego człowieka a zachowaniem się charakterystycznym dla określonego modelu³, często kreowanego zgodnie z założonymi wzorcami wychowania, kształcenia. Odchyleniem od normy jest także choroba⁴, zapewne stąd błędne utożsamianie jej z niepełnosprawnością, która może, choć nie musi, być jej następstwem. Choroba jest procesem, natomiast niepełnosprawność raczej stanem⁵. Stawianie w opozycji niepełnospraw-

¹ Por. W. Dykcik: *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005, s. 15.

² Zob. J. Kostrzewski: *Diagnoza odchyleń od normy*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Innowacja, 1992, s. 105.

³ Zob. J. Sowa, F. Wojciechowski: *Rehabilitacja edukacyjna w zarysie. Ujęcie systemowe*. Zamość: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, 2003, s. 12.

⁴ Por. T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Szczecin: In Plus, 2004, s. 15.

⁵ Por. R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 41.

ności i zdrowia należy zatem uznać za niesłuszne, ponieważ możliwy jest jednoczesny stan zdrowia i niepełnosprawności (np. w przypadkach, kiedy niepełnosprawność została spowodowana urazem mechanicznym).

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć różne propozycje pojmowania i definiowania niepełnosprawności. Jedną z nich jest biologiczna koncepcja niepełnosprawności. U podstaw jej założeń leży przeświadczenie o medycznym (indywidualnym) podłożu trudności życiowych osób niepełnosprawnych. Zdaniem zwolenników tej koncepcji, uszkodzenie determinuje późniejsze ograniczenia i zaburzenia w funkcjonowaniu, które z kolei są przyczyną niekorzystnej sytuacji społecznej danej osoby. Objawia się ona ograniczeniami, utrudnieniami lub uniemożliwieniami funkcjonowania w życiu społecznym⁶. Model ten charakteryzuje się liniowym przebiegiem zjawiska, a zależności można ująć w następującą sekwencję przyczynowo-skutkową⁷:

uszkodzenie —————> niepełnosprawność —————> upośledzenie

Na pierwszym planie znajduje się uszkodzenie („impairment”), które oznacza utratę lub nieprawidłowość funkcjonowania fizjologicznych czy anatomicznych struktur ludzkiego organizmu. Uszkodzenie w sposób liniowy warunkuje niepełnosprawność („disability”), utożsamianą ze stanem będącym konsekwencją zaistniałego uszkodzenia. Niepełnosprawność jest fizycznym ograniczeniem lub zniesieniem możliwości działania, a także podejmowania aktywności. Z kolei upośledzenie („handicap”) jest gorszą, niekorzystną, w odniesieniu do innych ludzi, sytuacją wynikającą z zaistniałego uszkodzenia i/lub niepełnosprawności. Upośledzenie utożsamiane jest z utrudnieniem, ograniczeniem, uniemożliwieniem spełniania zadań życiowych, ról społecznych uważanych w danych warunkach społeczno-kulturowych za powszechne dla określonego wieku i płci⁸. Uszkodzenia organiczne warunkują więc dysfunkcje indywidualne, a te z kolei determinują upośledzenia społeczne. Przy czym możliwe jest również bezpośrednie determinowanie upośledzenia przez uszkodzenie z pominięciem niepełnosprawności⁹.

⁶ T. Majewski: *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*. „Szkoła Specjalna” 1999, nr 3, s. 131.

⁷ Zob. R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne podstawy...*, s. 43.

⁸ G. Dryżałowska: *Niepełnosprawność*. W: *Nowa encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa: Zak, 2004, s. 646—647; por. T. Majewski: *Biopsychospołeczna koncepcja...*, s. 131.

⁹ W. Dykciak: *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki...*, s. 17.

Założenia tego modelu w ostatnich latach coraz częściej były poddawane krytyce, ponieważ przesadnie akcentowały aspekt medyczny, zgodnie z którym źródłem wszelkich trudności życiowych osoby niepełnosprawnej są uszkodzenia organiczne. Konsekwencją tego jest przeświadczenie, że interwencja medyczna ma zasadnicze znaczenie dla poprawy sytuacji jednostki. Innym poddanym krytyce założeniem jest przekonanie, że to przede wszystkim osoba niepełnosprawna musi dostosować się do środowiska społecznego. Chodzi tu o czynniki umożliwiające jak najlepsze przystosowanie zarówno fizyczne, jak i psychiczne. Ma to pozwolić osobie na zaakceptowanie swoich ograniczeń¹⁰. Przyjęcie założenia, że niepełnosprawność jest przede wszystkim problemem medycznym i indywidualnym, prowadzi do ukierunkowania polityki społecznej na świadczenie dobroczynności i pomocy ludziom niepełnosprawnym, czego konsekwencją jest ich uprzedmiotowienie i traktowanie jako nieproduktywnych członków społeczeństwa¹¹. Takie podejście oczywiście prócz krytyki wzmocniło rozwój alternatywnych modeli, w efekcie czego powstała społeczna koncepcja niepełnosprawności.

Podstawą tej koncepcji jest założenie, że problem niepełnosprawności nie leży w fizycznych czy psychicznych ograniczeniach człowieka, ale raczej w ograniczeniach środowiska. Niepełnosprawność jest zatem zjawiskiem konstruowanym społecznie i kulturowo¹². Jest wynikiem braku odpowiedniej organizacji społecznej w zakresie zaspokajania potrzeb osób niepełnosprawnych¹³, a także powszechnie ustalonych wskaźników sprawności w aspekcie, których niepełnosprawność jest wadą wobec zbioru wymagań społecznych. Tak pojmowana niepełnosprawność niesie z sobą nacisk na przeobrażenia środowiska, których celem powinno być dostosowanie rozwiązań, wzorów zachowań i oczekiwań do możliwości osób niepełnosprawnych. W modelu tym więc odrzuca się uwzględnianie omawianego zjawiska w kategoriach indywidualnych ograniczeń i dysfunkcji na rzecz rozpatrywania deficytów materialnego i społecznego środowiska¹⁴. Zestawienie założeń obu omówionych modeli prezentuję w tabeli 1.

¹⁰ A. Ostrowska: *Spółeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*. W: *Spółeczne problemy osób niepełnosprawnych*. Red. J. Sikorska. Warszawa: IFiS PAN, 2002, s. 54.

¹¹ A. Nowak: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 18.

¹² A. Ostrowska: *Spółeczeństwo polskie wobec...*, s. 55.

¹³ M. Piasecki, S. Besowski, R. Czech: *Spółeczny model niepełnosprawności*. „Problemy Rehabilitacji Spółecznej i Zawodowej” 1998, nr 1, s. 32.

¹⁴ A. Ostrowska: *Spółeczeństwo polskie wobec...*, s. 55.

Tabela 1

Społeczny i indywidualny model niepełnosprawności¹⁵

Kryterium porównania	Indywidualny model niepełnosprawności	Społeczny model niepełnosprawności
Podejście do niepełnosprawności	tragedia osobista	kwestia społeczna
Istota problemu	choroba, uszkodzenie fizyczne, utrata możliwości wykonywania zawodu, psychologiczne niedostosowanie, brak motywacji i współpracy	uzależnienie od pomocy profesjonalnej, brak odpowiednich służb wspomagających, bariery architektoniczne, bariery ekonomiczne
Miejsce zjawiska	wymiar osobisty	organizacja społeczeństwa
Rola osoby niepełnosprawnej	pacjent/klient	konsument
Rozwiązanie	fachowa interwencja lekarzy, rehabilitantów, terapeutów i doradców zawodowych	egzekwowanie praw, doradztwo, samopomoc, usunięcie barier
Kontrola	dokonywana przez ekspertów	samokontrola = możliwości wyboru
Oczekiwane wyniki	adaptacja jednostki	akceptacja jednostki w społeczeństwie (zmiana społeczna)

Trudno zaprzeczyć, że porównanie podstawowych przesłanek kreujących podejście do niepełnosprawności w obu koncepcjach uwiadcza zakres rozbieżności obu stanowisk. Zostały one osadzone na dwóch przeciwległych biegunach osi napięć: między indywiduum a społecznością, między przystosowaniem jednostki do otaczającego ją środowiska a przystosowaniem środowiska do jednostki, między naciskiem na specjalne, indywidualne potrzeby a naciskiem na wyrównywanie szans w aspekcie działań społecznych. Model indywidualny ukonstytuowany jest na koncepcji deprywacji kulturowej, niższej inteligencji, nieprzystosowania społecznego, cech osobowości, a nawet lenistwa. Model społeczny odnosi się do niedoskonałości instytucji, stereotypów, przesądów, uprzedzeń i czynników społeczno-ekonomicznych¹⁶. Obie zatem koncepcje dalekie są od kompromisowych rozwiązań. Rozpatrując opisaną sytuację, warto odnieść się do paradygmatu dwoistości, ponieważ przyjęcie jednej z nich wiąże się z wyborem jednoznacznej decyzji, polegającej na opowiedzeniu się za

¹⁵ Źródło: M. Piasecki, S. Besowski, R. Czech: *Społeczny model niepełnosprawności...*, s. 32.

¹⁶ A. Ostrowska, J. Sikorska: *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa: IFiS PAN, 1996, s. 17.

jednym z dwóch alternatywnych członów będących we wzajemnej opozycji¹⁷. Uznanie jednego rozwiązania za bezkompromisowo słuszne niesie z sobą określone konsekwencje w zakresie polityki społecznej względem osób niepełnosprawnych, modeli rehabilitacji społecznej czy koncepcji opieki, wychowania i kształcenia instytucjonalnego.

Formułowanie przeciwstawnych stanowisk sprzyja poszukiwaniu rozwiązań pośrednich, wyważonych, modyfikujących skrajne poglądy. Zapewne ten mechanizm oraz głośna krytyka prezentowanych wcześniej modeli przyczyniły się do opracowania biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności.

Podstawy tej koncepcji można ująć następująco:

- „Człowiek jest istotą biologiczną. Stanowi ją organizm człowieka o określonej strukturze i wypełniający określone funkcje.
- Człowiek jest określoną osobą, jednostką, działającą i wypełniającą określone czynności i zadania życiowe.
- Człowiek jest także członkiem określonej grupy społecznej, do której przynależy i w życiu której uczestniczy”¹⁸.

Pojęcie niepełnosprawności jest tu oznaczeniem wielowymiarowego zjawiska wynikającego z wzajemnych relacji ludzi z ich otoczeniem. Nie jest zjawiskiem kategoryzującym ludzi, ujmując jedynie uniwersalne ludzkie doświadczenie. Stąd niepełnosprawność w tym ujęciu jest już nie tyle efektem uszkodzenia czy stanu zdrowia, ile raczej wynikiem barier, jakie osoba napotyka w swoim życiu¹⁹.

Podobnie jak w modelu indywidualnym (biologicznym) tak i w koncepcji biopsychospołecznej niepełnosprawność występuje w trzech wymiarach: biologicznym, jednostkowym i społecznym. W koncepcji biopsychospołecznej istotą niepełnosprawności stanowi odchylenie od normalnego poziomu funkcjonowania na wymienionych trzech poziomach lub na niektórych z nich. Na poziomie biologicznym jest to zniesienie ograniczenia lub zaburzenie przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia i zakresu uszkodzenia jego organów

¹⁷ Jest to jedno z kilku możliwych skojarzeń z ambiwalencją (która w dalszej części opracowania posłuży jako kategoria analityczna w rozpatrywaniu sytuacji społecznej i edukacyjnej badanej grupy osób niepełnosprawnych). Zob. L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wit-Graf, 2001, s. 135–137.

¹⁸ T. Majewski: *Biopsychospołeczna koncepcja...*, s. 132; por. J. Wyczesany: *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Red. J. Wyczesany, A. Mikrut. Kraków: AP, 2002, s. 75–77.

¹⁹ E. Wapiennik, R. Piotrowicz: *Niepełnosprawny — pełnosprawny obywatel Europy*. Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2002, s. 22–23.

lub układów. Na poziomie jednostkowym jest to ograniczenie aktywności i działania. Natomiast na poziomie społecznym jest to ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym²⁰. Następstwa tego, podobnie jak w przypadku modelu indywidualnego, odnoszą się do zakresu osobistego (np. ograniczeń niezależności, aktywności w czasie wolnym, integracji społecznej, możliwości zawodowych), rodzinnego (np. wymagania opieki, osłabienie kontaktów interpersonalnych, obciążenie gospodarcze) oraz społecznego (np. uprawnienia do opieki społecznej, zmniejszenie możliwości produkcyjnych, osłabienie kontaktów społecznych)²¹.

Zakres potrzebnej pomocy w aspekcie założeń omawianej koncepcji nakierowany jest na ułatwianie, usprawnianie lub w ogóle umożliwienie funkcjonowania człowieka na wymienionych trzech poziomach. Jest to pomoc osobista (przy wykonywaniu określonego działania) i techniczna (pomoc ortopedyczne, rehabilitacyjne)²².

W aspekcie wykorzystywanych w dalszej części pracy koncepcji służących interpretowaniu zebranych w trakcie badań danych niezwykle ważne jest wprowadzenie do pojęcia niepełnosprawności czynników kontekstowych (środowiskowych i indywidualnych). Czynniki środowiskowe obejmują cechy fizycznego środowiska naturalnego i sztucznego, postawy środowiska, system edukacji, rehabilitacji i wsparcia społecznego. Z pewnością są to okoliczności warunkujące rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Cechy indywidualne (osobiste) obejmują między innymi wiek, płeć, zawód, predyspozycje genetyczne, styl życia, strategie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, doświadczenie życiowe, aktualną sytuację życiową, ogólne wzory zachowania²³. Obie grupy czynników stanowią ważny wyznacznik definiowania sytuacji osób²⁴ niepełnosprawnych.

Osoba niepełnosprawna jest więc „jednostką w pełni swych praw, znajdującą się w sytuacji upośledzającej ją, stworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może tak jak inni ludzie przezwyciężyć wskutek występujących w niej uszkodzeń”²⁵.

²⁰ T. Majewski: *Biopsychospołeczna koncepcja...*, s. 132.

²¹ Por. J. Stochmiałek: *Andragogika specjalna*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykciak. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005, s. 441.

²² T. Majewski: *Biopsychospołeczna koncepcja...*, s. 133.

²³ Ibidem, s. 133–134.

²⁴ Por. A. Manterys: *Klasyczna idea definicji sytuacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2000.

²⁵ T. Gałkowski: *Nowe podejścia do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*. „Audiofonologia” 1997, nr 10, s. 162.

2.2. Perspektywy postrzegania upośledzenia umysłowego

Upośledzenie umysłowe jako problem indywidualny, a zarazem zjawisko społeczne skupia zainteresowanie badaczy wielu dyscyplin naukowych, dlatego rozpatrywane jest wielozakresowo, w aspekcie odmiennych punktów odniesienia i teorii naukowych. Jeden z efektów pluralistycznego podejścia stanowi spora liczba definicji niepełnosprawności intelektualnej i terminów stosowanych zamiennie²⁶. Ponieważ zagadnienia terminologiczne były przedmiotem dyskusji w ogólnodostępnej literaturze z zakresu pedagogiki i psychologii²⁷, pozwałam sobie pominąć ich dokładną analizę. W dalszej części pracy posługuję się głównie terminem „upośledzenie umysłowe”, uznając go za aktualny²⁸, a zarazem obowiązujący w polskim ustawodawstwie. Termin ten pozostaje także zbieżny z określeniem „mental retardation” konsekwentnie stosowanym w USA przez American Association on Mental Retardation, mimo dziesięciokrotnej zmiany definicji omawianego stanu²⁹. Jednakże trudno zaprzeczyć, że pojęcie „niepełnosprawność intelektualna” („intellectual disability”) jest coraz częściej

²⁶ Por. T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych...*, s. 25;

²⁷ J. Tizard: Wprowadzenie. W: A.M. Clarke, A.D.B. Clarke: *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*. Warszawa: PWN, 1971; K. Kostrzewski: *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in. (1992)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1997, T. 8; K. Kostrzewski: *Upośledzenie umysłowe*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Innowacja, 1998; Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS, 1997; T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych...*; A. Maciarz: *Społeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*. „Szkoła Specjalna” 2005, nr 4.

²⁸ Takie poglądy wyraziła większość specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej oraz psychologii w trakcie obrad „Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku” poświęconych problemowi *Upośledzenie umysłowe czy niepełnosprawność intelektualna*, które odbyło się 8 czerwca 2006 roku w Warszawie.

²⁹ Definition of mental retardation [www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml] (marzec 2006). Termin ten jest także obecny w innych aktualnych amerykańskich opracowaniach, np. B. Algozzine, J. Ysseldyke: *Teaching students with mental retardation*. California: Corwin Press, 2006; oraz kategoryzacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tym kraju; zob. J. Ysseldyke, B. Algozzine: *Public policy, school reform and special education*. California: Corwin Press, 2006, s. 8. Z kolei w literaturze czeskiej widoczna jest zmiana terminologii z „mentální retardace” lub „duševní retardace” („upośledzenie umysłowe”) na częściej obecnie stosowane terminy „mentální postižení” („umysłowo niepełnosprawni”); zob. np. *Integrativní speciální pedagogika*. Red. M. Vítková. Brno: Paido, 2004; A. Stankowski: *Nástin problematiky etopédie a sociální patologie*.

stosowane zamienienie z pojęciem upośledzenia umysłowego³⁰. Niektórzy autorzy uważają je za mniej stygmatyzujące i bardziej adekwatne do obecnych paradygmatów pedagogiki specjalnej³¹. Stąd

Tabela 2

Perspektywy definiowania niepełnosprawności intelektualnej

Zofia Sękowska ³²	M.P. Maloney i M.P. Ward ³³
Podejście kliniczno-medyczne traktujące niedorozwój umysłowy jako objaw choroby, ze szczególnym zwróceniem uwagi na etiologię i patogenezę.	W perspektywie klinicznej niepełnosprawność intelektualna traktowana jest jako problem medyczny. Przyczyną jest defekt biologiczny w nieodwracalny sposób uszkadzający struktury i funkcje OUN.
Podejście praktyczne o charakterze prawno-administracyjnym, np. definicja z angielskiej ustawy o zdrowiu psychicznym z 1959 r. włączająca niedorozwój umysłowy do zaburzeń psychicznych.	W perspektywie rozwojowej niepełnosprawność intelektualna utożsamiana jest z niepowodzeniem w rozwoju człowieka, który uwarunkowany jest zróżnicowanymi czynnikami biologicznymi i środowiskowymi
Podejście psychologiczne różniące się liczbą oraz rodzajem kryteriów, według których ocenia się ten stan (np. poziom określonych sprawności, zaburzeń, zdolności).	W perspektywie społecznej upośledzenie umysłowe postrzegane jest jako fakt społeczno-kulturowy, sama niepełnosprawność traktowana jest jako stan nabyty w toku interakcji społecznych.

Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004, s. 7; P. Franiok: *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravie, 2005; *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Red. J. Pipeková. Brno: Paido, 2006; podobne zmiany można zauważyć na gruncie słowackiej pedagogiki specjalnej; zob. np. A. Vančová: *Konceptuálne, definčné a terminologické posuny a zmeny v pedagogike mentálne postihnutých ako dosledok paradigmatických zmien vo vedách o človeku a výchove*. „Efeta” 2005, nr 4, s. 2–8.

³⁰ Por. np. J. Wyczesany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls, 2005, s. 18; J. Kostrzewski: *Niepełnosprawność umysłowa: Poglądy, metody, diagnozy i wsparcia*. W: *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i badania*. Red. A. Czapiga. Wrocław: WTN, 2006; S. Vašek, A. Stankowski: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 138–144.

³¹ Zob. np. A. Twardowski: *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2002; T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych...*; A. Krause: *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls, 2004; A. Maciarz: *Mały leksykon pedagoga specjalnego*. Kraków: Impuls, 2005, s. 82; A. Mikrut: *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną — uwarunkowania i przejawy*. Kraków: AP, 2005; por. *Rights of people with intellectual disabilities. Access to education and employment. Monitoring report*. Budapest: Open Society Institute, 2005 [www.eumap.org(<maj 2006>)].

³² Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 215.

³³ Za: S. Kowalik: *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa—Poznań: PWN, 1989; T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych...*

dopuszczam zamienne stosowanie obu terminów, pod warunkiem założenia ich merytorycznej zbieżności. Nie ulega wątpliwości, że pojęciem nadrzędnym w stosunku do pojęcia „upośledzenie umysłowe” jest pojęcie „niepełnosprawność”; warto zatem odwołać się do wcześniejszych ustaleń dotyczących systematyzowania definicji niepełnosprawności i wykorzystać je także w rozważaniach nad upośledzeniem umysłowym. Definicje te zwykle grupuje się w trzech obszarach. W dalszej partii tekstu prezentuję dwie, w niewielkim stopniu zróżnicowane, koncepcje podziału. W celu umożliwienia bardziej przejrzystego porównywania umieszczam je w tabeli 2.

Pierwszy zakres definicji obejmuje propozycje ukonstytuowane na gruncie nauk medycznych. W tej perspektywie możemy mówić o koncepcjach, w których zwraca się szczególną uwagę na biologiczny aspekt niepełnosprawności umysłowej, lub w których aspekt biologiczny występuje jako warunek kazualny innych ograniczeń. Są to definicje oparte na etiologii i patogenecie zjawiska³⁴. Podejście to (tożsame w obu typologiach) wykazuje bezpośredni związek z indywidualnym (medycznym) modelem niepełnosprawności. W ramach tej koncepcji osoba upośledzona umysłowo postrzegana jest jako jednostka, której nie można pomóc w sensie efektywnej rehabilitacji, ponieważ ta — zgodnie z omawianym modelem — wiąże się z ingerencją w biologiczne struktury organizmu. W przypadku niepełnosprawności umysłowej należałoby więc zmienić wadliwie działające mechanizmy mózgowe, co zgodnie z obecną wiedzą medyczną jest ciągle jeszcze nierealne. Stan ten zatem należy zaakceptować, a osobę upośledzoną umysłowo otoczyć opieką, najlepiej umieszczając w specjalnie do tego przygotowanych instytucjach. Najważniejsza natomiast jest profilaktyka prowadząca do wyeliminowania czynników, które w przyszłości mogą przyczynić się do powstania upośledzenia umysłowego³⁵.

Kolejne dwa podejścia — praktyczne i psychologiczne — w typologii zaprezentowanej przez Zofię Sękowską, również należy łączyć z koncepcją biologiczną. Są one nakierowane na indywidualny wymiar upośledzenia (tragedia osobista), a mimo to, że odnoszą się do psychologicznych lub społecznych zakresów funkcjonowania człowieka, to warunkowane są jednak niepełnosprawnością organiczną, a celem pracy rehabilitacyjnej jest przystosowanie jednostki do wymagań społecznych³⁶.

³⁴ Por. J. Doroszevska: *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989, s. 17.

³⁵ T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych...*, s. 27.

³⁶ Zob. np. *Upośledzenie umysłowe*. Red. A.M. Clarke, A.D.B. Clarke. Warszawa: PWN, 1971.

Analizując podejście rozwojowe w aspekcie wcześniej sprecyzowanych modeli niepełnosprawności, warto odnieść go do koncepcji biopsychospołecznej. Przykładem tego podejścia jest propozycja Małgorzaty Kościelskiej, zgodnie z którą upośledzenie umysłowe można pojmować i rozpatrywać w aspekcie triady: „upośledzonego Ja”, „upośledzonego umysłu” i „upośledzonego życia”. Elementy triady pozostają względem siebie w oczywistych zależnościach zwrotnych. Nie-rozwinięta aktywność poznawcza ogranicza działanie i czyni osobę społecznie upośledzoną. Stanowi to podstawę doświadczeń, które formułują wyobrażenia o sobie jako człowieku niesprawnym, zależnym od innych ludzi, co z kolei blokuje rozwój autonomii Ja³⁷. Nie-wątpliwą zaletą podejścia rozwojowego jest traktowanie osoby niepełnosprawnej intelektualnie całościowo, z zastrzeżeniem, że jest ona w zakresie większości cech podobna do osób z normą intelektualną³⁸. Upośledzenie umysłowe jest stanem, do którego dochodzi się w wyniku nieprawidłowego procesu rozwojowego. W znacznej części opiera się on na zależności między stereotypowym wyobrażeniem o osobach upośledzonych jako odmiennych psychicznie od ogółu społeczeństwa. W związku z tym są one głównie postrzegane jako jednostki ze specyficznymi potrzebami i bardzo ograniczonymi możliwościami adaptacyjnymi, a to z kolei objawia się społecznym zapotrzebowaniem na segregację szkolną, izolację społeczną. Sytuacja ta znacząco determinuje subiektywny obraz upośledzenia umysłowego, który stanowi odbicie rzeczywistości społecznej³⁹.

Interesującą propozycję interpretacji omawianego zagadnienia, w aspekcie fenomenologii ludzkiej ekologii, przedstawili Józef Sowa i Franciszek Wojciechowski. Zgodnie z ich koncepcją (w moim przekonaniu zgodną z modelem biopsychospołecznym), rozpatrując problem niepełnosprawności intelektualnej, należy się skupić na trzech kwestiach. Pierwsza dotyczy mechanizmów socjalizacji zależnych od poziomu intelektualnego i związanych z tym ograniczeń. Druga obejmuje płaszczyznę interakcyjną, w której dokonuje się opis i wyjaśnianie zaburzonego zachowania. Ostatnia to wyjaśnianie przyczyn i sposobów opisywania omawianego zagadnienia w myśleniu potocznym i przekazach ludzi sprawnych⁴⁰.

Perspektywa rozwojowa niepełnosprawności intelektualnej — rozpatrywana w kontekście biopsychospołecznego modelu niepełno-

³⁷ M. Kościelska: *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN, 1995, s. 39.

³⁸ T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych...*, s. 27.

³⁹ M. Kościelska: *Oblicza upośledzenia...*, s. 39.

⁴⁰ J. Sowa, F. Wojciechowski: *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów: Fosze, 2001, s. 227—228.

sprawności — ukazuje omawiany stan trójczłonowo. Różni się od podejścia medycznego w zakresie roli biologicznych determinantów upośledzenia (podważa ich status jako jedyne go predyktora). Ukazuje także społeczny wymiar upośledzenia umysłowego. Jednak w tym zakresie różni się od koncepcji społecznych (które zostaną dokładnie zaprezentowane poniżej) tym, że na jej gruncie nie ignoruje się znaczenia indywidualnych (biologicznych) determinantów upośledzenia umysłowego.

Ostatnia z omawianych perspektyw postrzegania upośledzenia umysłowego określana jest mianem społecznej, wpisuje się ona w społeczny model niepełnosprawności. Jest częściowym odzwierciedleniem koncepcji rozwojowej, zakłada się w niej jednak decydującą rolę uwarunkowań społecznych w kreowaniu upośledzenia umysłowego. Społeczna geneza upośledzenia umysłowego doskonale widoczna jest w trzech społeczno-kulturowych ujęciach wymiarów upośledzenia Martena Södera⁴¹, które doczekały się wielu interpretacji również na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej⁴². Warto zatem uczynić je punktem wyjścia do dalszej dyskusji w tym zakresie.

W modelu epidemiologicznym, wyróżnionym przez przywołanego autora jako pierwszy, kładzie się nacisk na związki przyczynowe między jednostką i otoczeniem. Podstawowym jego założeniem jest uznanie upośledzenia za pewnego rodzaju nienormalność. Ujęcie to chociaż uwydatnia związki między jednostką i otoczeniem nie jest jednak nośnikiem perspektywy ujmującej upośledzenie jako społeczny czy kulturowy produkt.

Druga koncepcja została nazwana przez autora podejściem adaptacyjnym. Jest ona punktem wyjścia w przyjmowaniu społeczno-kulturowej perspektywy upośledzenia. Głównym założeniem jest uznanie upośledzenia za rezultat interakcji między jednostką i jej otoczeniem. Tak więc zgodnie z tą perspektywą, upośledzenie nie jest wewnętrzną cechą osobowości, lecz specyficznym przypadkiem interakcji z otoczeniem, w którym konkretne cechy (charakteryzujące daną jednostkę) stają się wadami wobec zbioru wymagań. Wiąże się to z konieczno-

⁴¹ M. Söder: *The labell approach revisited*. "European Journal of Special Education Needs" 1989, No 4(2). Podają za: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys: *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*. W: *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys. Warszawa: Żak, 1997.

⁴² A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys: *Wprowadzenie...*; A. Krause: *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Kraków: Impuls, 2000; T. Żółkowska: *Wyrównywanie szans społecznych...*; A. Maciarz: *Społeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*. „Szkoła Specjalna” 2005, nr 4.

ścią usprawniania (a także kreowania) takich indywidualnych cech, które pasują do istniejących wymagań, z którymi jednostka powinna sobie poradzić.

W trzecim ujęciu autor przyjmuje, że jeden z najważniejszych związków między jednostką i otoczeniem jest rezultatem istnienia pewnego społecznego znaczenia. Wszak żyjemy w świecie, który staje się dla nas zrozumiały dzięki wrastaniu w społecznie i kulturowo konstruowane systemy wspólnie podzielanych znaczeń. Upośledzenie definiowane jest tu przez odwołanie się do znaczenia, jakie przypisujemy różnym rodzajom dewiacji. Wynika z tego, że upośledzenie umysłowe zawsze istnieje z punktu widzenia obserwatora⁴³.

We wszystkich trzech propozycjach niezwykle ważny jest kontekst społeczny; w zależności od przyjętego stanowiska przypisuje się mu rolę punktu odniesienia, wyznacznika, a nawet „konstruktora” upośledzenia umysłowego. Można powiedzieć, że człowiek wchodzi w interakcje ze społeczeństwem. Na mocy tych interakcji zostaje zaliczony do grupy osób spełniających szeroko rozumiane wymagania kulturowe (na zasadzie uzusu zostaje ulokowany poza normą, czyli na marginesie wszystkiego, co przeciętne) lub ich niespełniających. W tym kontekście — dopełniając wcześniejsze rozróżnienia Martena Södera — można mówić o jeszcze jednym podejściu, zgodnie z którym termin „upośledzenie umysłowe” jest kategorią definiującą pewien wycinek rzeczywistości — często ujmowaną w aspektach psychicznych (mentalnych) — ale jest też rzeczywistością społeczną. Akcentowanie tego charakteru sprzyja pojawianiu się nowej perspektywy oglądu owej rzeczywistości. W tej perspektywie upośledzenie umysłowe nie jest jedynie kategorią definiującą wycinek rzeczywistości, ale samo jest elementem rzeczywistości — stanowi fakt społeczny⁴⁴.

Omawiany model upośledzenia umysłowego można rozpatrywać także w szerszym kontekście — społecznych koncepcji niepełnosprawności. W wielu zakresach są one bliskoznaczne zaprezentowanej typologii, pominię więc ich dokładną analizę. Należą do nich między innymi koncepcje: dystansu społecznego, niewydolności społecznej, mniejszości *versus* większości, dysfunkcjonalności, dewiacji i atrybucji, stygmatu⁴⁵.

Społeczny model niepełnosprawności intelektualnej mimo wielu dyskusyjnych założeń niesie z sobą nową perspektywę, która — jak sądzę — pozwala dostrzec istotę zaniedbań w zakresie modelu indy-

⁴³ Za: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys: *Wprowadzenie...*

⁴⁴ Ibidem, s. 25.

⁴⁵ Za: O. Speck: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP, 2005, s. 228—234.

widualnego. Z kolei perspektywa rozwojowa, wcześniej utożsamiana w wielu zakresach z biopsychospołeczną koncepcją niepełnosprawności, poszukuje w swoich założeniach kompromisowego podejścia. Przejawia się ono w traktowaniu upośledzenia umysłowego jako stanu nabytego w toku rozwoju. Wśród czynników warunkujących jego powstanie są nie tylko determinanty biologiczne, ale także psychologiczne i społeczne, a objawy rozpatrywane są w perspektywie wielowymiarowej.

Przykładem wielowymiarowego podejścia jest funkcjonalny model upośledzenia umysłowego zaproponowany przez Amerykańskie Towarzystwo ds. Niedorozwoju Umysłowego. Podstawą tego modelu jest założenie, że niedorozwój dotyczy ograniczeń w aktualnym, obserwowalnym funkcjonowaniu. Nie jest cechą, ale jest stanem, w którym funkcjonowanie jednostki jest ograniczone. Dlatego badanie jednostki nie może koncentrować się na cechach, ale powinno zmierzać do zrozumienia jej aktualnego funkcjonowania w życiu codziennym⁴⁶. Zdaniem przedstawicieli AAMR, upośledzenie umysłowe jest istotnie niższym od przeciętnego ogólnym poziomem funkcjonowania intelektualnego (kryterium A), któremu towarzyszą istotne ograniczenia w funkcjonowaniu przystosowawczym, przynajmniej w zakresie dwu spośród wielu takich sprawności, jak: komunikowanie się słowne, porozumiewanie się, samoobsługa (troska o siebie), radzenie sobie w obowiązkach domowych, sprawności interpersonalne, korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowanie sobą, zdolności szkolne, praca, sposoby spędzania wolnego czasu, troska o zdrowie (kryterium B). Niższy poziom funkcjonowania intelektualnego i istotne ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym muszą wystąpić przed osiemnastym rokiem życia (kryterium C)⁴⁷.

Podsumowując dyskusję, warto przywołać jeszcze raz definicję proponowaną przez American Association on Mental Retardation, aczkolwiek w nieco innej formie — upośledzenie umysłowe nie jest czymś, co masz, jak niebieskie oczy lub chore serce. Nie jest też czymś, jak szczupłość i otyłość. Nie jest medycznym ani umysłowym zaburzeniem. Jest szczególnym stanem funkcjonowania, który zaczyna się w dzieciństwie i charakteryzuje się ograniczeniem zarówno inteligencji, jak i umiejętności adaptacyjnych. Odzwierciedla umiejętność dopasowania się osoby do struktury i oczekiwań środowiska⁴⁸.

⁴⁶ Za: K. Kostrzewski: *Ewolucja poglądów AAMR...*, s. 223.

⁴⁷ Za: Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 215–216.

⁴⁸ *Definition of mental retardation* [www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml] (maj 2006).

2.3. Pedagogiczny wymiar nabywania upośledzenia umysłowego

W większości prezentowanych wcześniej koncepcji zagadnienie genezy (przyczyny) upośledzenia umysłowego zostało pominięte. Z pedagogicznego punktu widzenia, w pewnym stopniu jest to uzasadnione, ponieważ w praktyce nie różnicuje się podejścia rehabilitacyjnego w zależności na przykład od genezy neurologicznej, środowiskowej czy psychoreaktywnej, a raczej prowadzi się jednolity sposób pracy⁴⁹. Prócz tego ustalenie przyczyny (lub przyczyn) niepełnosprawności intelektualnej nie zawsze jest możliwe⁵⁰, zwłaszcza gdy mówimy o lżejszych upośledzeniach, w przypadku dzieci wychowujących się w rodzinach o niskim statusie ekonomicznym i kulturowym. Jednakże wydaje się, że różnicowanie metod pracy, ze względu nie tylko na możliwości intelektualne, ale także potrzeby społeczne, w przypadku tej grupy dzieci jest uzasadnione. Podejście takie jest widoczne na gruncie czeskiej pedagogiki specjalnej, gdzie wspomina się o trzecim typie upośledzenia umysłowego (prócz oligofreni i demencji) — pseudooligofrenii („pseudooligofrenie”)⁵¹ zwanej także zaniedbaniem wychowawczym („výchovná zanedbanost”), a w starszej literaturze można spotkać określenie socjalnego debila („sociální debilita”)⁵². W przypadku „tego typu” upośledzenia umysłowego, zdaniem cytowanych autorów, są zupełnie inne rokowania, w związku z tym także

⁴⁹ Por. I. Obuchowska: *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. Obuchowska. Warszawa: WSiP, 1995, s. 206.

⁵⁰ Por. np. E.M. Kulesza: *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego — diagnoza i wspomaganie*. *Studia empiryczne*. Warszawa: APS, 2004, s. 105—106.

⁵¹ J. Pipeková: *Uvadení do psychopedie*. V: J. Pipeková a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 172; P. Franiok: *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravie, 2003, s. 49. Rządziej stosowane jest pojęcie „pseudodemencja” („pseudodemence”). Zob. M. Sovák a kol.: *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000, s. 286.

⁵² Por. P. Franiok, J. Kysučan: *Psychopedie. Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravie, 2002, s. 8; por. K. Vitásková: *Kulturní prostředí ve vztahu k integraci dítěte do běžné školy*. V: *Transformace ve vzdělávání dětí s mentální retardací*. Red. J. Kysučan. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravie, 2005, s. 21—24. Z pojęciem „sociocultural retardation” można spotkać się także w literaturze amerykańskiej. Zob. R.B. Edgerton: *Mental retardation. The developing child*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1979, s. 49—50.

należy mówić o nieco innych sposobach oddziaływań. W polskiej literaturze psychologicznej i pedagogicznej nie używa się odmiennej nazwy na upośledzenie umysłowe wywołane przez czynniki socjokulturowe, powszechnie nie stosuje się również odmiennych sposobów rehabilitacji⁵³.

Z pedagogicznego punktu widzenia, prezentowane koncepcje obejmujące perspektywę społeczną, pośrednio ukazują mechanizmy nabywania (lub wzmacniania) upośledzenia umysłowego. Trafnym przykładem takiego podejścia jest definicja Ireny Obuchowskiej, która uważa, że upośledzenie umysłowe, w omawianym pedagogicznym aspekcie, polega na ograniczonym lub defektywnym uczeniu się cechującym daną jednostkę w sposób decydujący o jej biografii. Wynika to z zależności wyborów życiowych od niepełnosprawności intelektualnej⁵⁴.

*
* *

Patrząc z perspektywy procesów socjalizacji i wychowania lekkie upośledzenie umysłowe związane jest z nabywaniem **prymarnego doświadczenia**, w wyniku którego powstają lub są wzmacniane **sposoby zachowań (wytworzone nawyki podejmowania czynności)** ukonstytuowane na wzorach operacji poznawczych i emocjach, te zaś ograniczają możliwości **uczenia się** i w rezultacie współdecydują o utrudnieniach zwłaszcza w **kreowaniu**, ale także **reprodukowaniu** pożądanych społecznie oraz korzystnych personalnie działań w obrębie przypisanych ról społecznych. W wyniku tego możemy mówić o życiowych strategiach bezradności bądź zaradności współdecydujących o jakości życia osoby niepełnosprawnej intelektualnie. W odniesieniu do osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, w przypadku których mówimy o pełnej samodzielności życiowej, strategie te wydają się decydujące.

W przytoczonej perspektywie wyróżniam trzy kluczowe komponenty. Pierwszym z nich jest prymarne doświadczenie osoby niepełnosprawnej intelektualnie, drugim — zachowania (sposoby podejmowa-

⁵³ Zob. np. J. Głodkowska: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP, 1999; Cz. Kosakowski: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit, 2003. Warto w tym miejscu wspomnieć o upośledzeniu rzekomym, w przypadku którego — zdaniem M. Kościelskiej — część mechanizmów patologizacji jest tożsama z upośledzeniem umysłowym. Zob. M. Kościelska: *Oblicza upośledzenia umysłowego...*, s. 178.

⁵⁴ I. Obuchowska: *Dzieci upośledzone umysłowo...*, s. 205.

nia czynności), które determinowane są z jednej strony zdobytym doświadczeniem (wymiar społeczny), a z drugiej — możliwościami w zakresie aktywności poznawczej i emocjonalnej (wymiar biopsychiczny). Czynniki te warunkują proces uczenia się — stanowiący trzeci komponent — rozumiany tutaj jako nabywanie kompetencji przydatnych w codziennym życiu. Ten zaś implikuje umiejętności kreowania, ale także reprodukcji korzystnych strategii życiowych. W przyjętej koncepcji kategorią łączącą wskazane komponenty jest działanie. W wymiarze społecznym jest ono urzeczywistniane w spełnianiu określonych ról przez osoby niepełnosprawne intelektualnie. W wymiarze indywidualnym stanowi podstawę interakcji społecznych (w trakcie których podmiot nabywa prymarnego doświadczenia) oraz procesu uczenia się, warunkuje zatem kompetencje determinujące spełnianie ról społecznych.

2.3.1. Prymarne doświadczenie osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym

Prymarne doświadczenie jest konstruowane na bazie interakcji społecznych. Doświadczenie to jest rezultatem kontaktów z innymi ludźmi, które zachodzą w trakcie procesu integrowania się z otaczającą rzeczywistością. Mówiąc o integracji w kontekście osób niepełnosprawnych, najczęściej mamy na myśli zespolenie tej podgrupy z osobami pełnosprawnymi w taki sposób, by były one zdolne do harmonijnego współistnienia i współdziałania w różnych wymiarach życia społecznego⁵⁵. Integracja jest procesem zakresowym, to jest kompleksem uzależnionych od siebie zmian prowadzących do łączenia się elementów składowych w określonej dziedzinie, sferze, aspekcie życia społecznego⁵⁶. Stąd analiza tego procesu może odbywać się na kilku płaszczyznach: kulturowej, normatywnej, komunikatywnej, funkcjonalnej⁵⁷. Nieco upraszczając, należy stwierdzić, że typologia ta

⁵⁵ M. Chodkowska: *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*. W: *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. M. Chodkowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 24.

⁵⁶ J. Turowski: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001, s. 130.

⁵⁷ W.S. Landecker: *Types of integration and their measurement*. In: *The language of social research*. Eds. P. Lazarsfeld, M. Rosenberg. New York

wynika z relacji między częściami składowymi grupy, czyli osobami, ich zachowaniem oraz normami społecznymi⁵⁸.

Relacje rozpatrywane w kontekście **integracji normatywnej**, mówiącej o zwartości między kulturowymi standardami a zachowaniem się osób, można sprowadzić do sytuacji, w której podstawowe elementy w systemie kulturowym — ogólnie wspólne wartości społeczeństwa — zostaną zinstytucjonalizowane w tych częściach składowych, które stanowią strukturalne elementy systemu społecznego. Dokonuje się to na trzech poziomach systemu społecznego. Na najwyższym są normy ogólne. Odnoszą się one do kategorii osób, jak na przykład kobiety — mężczyźni. Niższy poziom zostaje określony przez normy mniej ogólne. Są one normatywnymi kontroli różnych zbiorowości, w rodzaju przedsiębiorstwa, szkoły, innych instytucji. Na najniższym poziomie występują strukturalne role w obrębie zbiorowości, na przykład rola matki, ucznia. Na każdym z tych trzech poziomów istnieją sankcje i szczegółowe określenia dotyczące poprawnych zachowań⁵⁹. Na każdym z nich odbywa się także proces nabywania prymarnego doświadczenia w zakresie tożsamości człowieka niepełnosprawnego intelektualnie. Przy czym w tym aspekcie nie mamy do czynienia z podejściem, w którym chodzi o nieumiejętność (także brak możliwości) wypełniania ról w sposób powszechnie oczekiwany⁶⁰, które wydaje się przydatnym punktem odniesienia w projektowaniu procesu rehabilitacji, rozumianej w związku z tym jako redefiniowanie tych ról⁶¹. Takie podejście jest jednak niewystarczające w przyjętej koncepcji wyjaśniania procesu nabywania niepełnosprawności intelektualnej. Jak sądzę, wymaga to koncentracji nie na samych rolach, ale ich doświadczaniu przez osoby niepełnosprawne. Stąd rozpatrując integrację normatywną na trzech poziomach, w aspekcie

1961, podaje za: W. J a c h e r: *Integracja społeczna*. W: I. M a c h a j (wybór): *Małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.

⁵⁸ K. B a r a n o w i c z: *Integracja edukacyjna*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1998, T. 9, s. 8.

⁵⁹ T. P a r s o n s: *Durkheim's contributions to the theory of integration of social system*. In: *Emile Durkheim. 1858—1917*. Ed. K. Wolff. Columbus 1960, s. 118—153. Za: W. J a c h e r: *Integracja społeczna...*, s. 64.

⁶⁰ Nie sposób pominąć w tym miejscu paralelności tego podejścia z założeniami koncepcji indywidualnych — niepełnosprawną jest ta osoba, której stan fizyczny lub i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia pełnienie ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi. Za: W. D y k c i k: *Wprowadzenie w przedmiot...*, s. 15.

⁶¹ Por. M. C h o d k o w s k a: *Formy i możliwości społecznego wsparcia niepełnosprawnych przez integrację w płaszczyźnie mikro- i makrostruktur*. „Auxilium Sociale” 1997, nr 2.

nabywania upośledzenia umysłowego, w dalszej części odnoszę się do możliwych konsekwencji wywołanych przez te role.

W obrębie najwyższego poziomu niepełnosprawność umysłowa traktowana jest jako fakt społeczny⁶², zgodnie z czym człowiek nabywa swojej tożsamości niepełnosprawnego intelektualnie analogicznie do nabywania tożsamości płci. Niepełnosprawność intelektualna jest pewnego rodzaju morfizmem będącym ważnym wyznacznikiem definiowania własnej sytuacji jako nieodwracalnie innej niż przeciętna.

Na poziomie nieco niższym zdobywanie doświadczenia odbywa się w związku z atrybucją. Ustalone społecznie cechy charakterystyczne dla określonej grupy osób niepełnosprawnych są automatycznie przypisywane osobie zaliczonej do tej grupy. W wyniku tego człowiek upośledzony umysłowo zdobywa doświadczenie zgodnie z powszechnie przyjętym wzorcem. Doświadczenie to uczy, że nie wolno mu robić pewnych rzeczy, które zarezerwowane są wyłącznie dla osób pełnosprawnych. W związku z tym nabywa ograniczonych kompetencji społecznych, ponieważ niektóre spośród nich związane są wyłącznie z działaniami podejmowanymi w obszarze ról nieprzewidzianych dla niego. Atrybucja nie tylko warunkuje definiowanie swojej sytuacji w kontekście wyznaczonych społecznie ról, ale także kreuje szkodliwe przyzwyczajenia, sprzyja wycofaniu i w efekcie służy kształtowaniu bezradności.

Na najniższym poziomie osoba niepełnosprawna spotyka strukturalne role, często przydzielane czasowo. Nierzadko są one nieadekwatne do ról spełnianych przez rówieśników w normie intelektualnej (np. dłuższe uczęszczanie do jednej klasy i przebywanie z kolegami znacznie młodszymi). Stąd nabywa doświadczenia asynchronicznego nieprzystającego do swojego poziomu rozwoju umysłowego/emocjonalnego/socjalnego. To zaś sprzyja podejmowaniu działań (aktywności) zgodnych z nabywanym doświadczeniem, często potwierdzającym społeczne przeświadczenie o nienormalności dziecka.

Nabywanie prymarnego doświadczenia osoby niepełnosprawnej intelektualnie powinno być rozpatrywane także na płaszczyźnie **komunikatywnej**. Gęstość sieci komunikacji jest związana z problemem izolacji społecznej. W kontekście sieci komunikacyjnej i izolowania jawi się zjawisko uprzedzenia, które jest znamienne dla istnienia barier komunikacyjnych⁶³. Uboga liczba kontaktów interpersonalnych

⁶² W rozumieniu Durkheima „faktem społecznym jest wszelki sposób postępowania, utrwalony lub nie, zdolny do wywierania na jednostkę zewnętrznego przymusu.” Zob. É. Durkheim: *Zasady metody socjologicznej*. Warszawa: PWN, 2000, s. 41.

⁶³ Za: W. Jacher: *Integracja społeczna...*, s. 65.

osób niepełnosprawnych intelektualnie utrudnia nabywanie korzystnego doświadczenia, ponieważ zwykle w sytuacjach ograniczonego kontaktu nie dochodzi do budowania zadowalających dla niepełnosprawnych intelektualnie relacji. Jest to swego rodzaju sprzężenie zwrotne, w którym z jednej strony ograniczony kontakt powoduje lęk przed innością osób upośledzonych, ten zaś utrudnia nawiązywanie bliższych kontaktów. W rezultacie ograniczonych kontaktów osoby niepełnosprawne umysłowo nabywają doświadczenia związanego z ich marginalną rolą w wielu sytuacjach społecznych.

W zakresie **integracji funkcjonalnej** istnieje wiele podejść w zależności od przyjętej definicji funkcji. Konsekwentnie, postrzegając nabywanie doświadczenia w związku z pojęciem roli, punktem wyjścia do dalszych rozważań warto uczynić definicję funkcji odnoszone do roli w zakresie utrzymywania ciągłości struktur społecznych⁶⁴. W związku z tym istnieją poglądy, że integracja funkcjonalna, przyczyniając się do specjalizacji ról w społeczeństwie, pozwala mu zachować ciągłość struktur i przetrwać mimo zachodzących zmian⁶⁵. Na kanwie tej koncepcji warto zauważyć, że w imię „wspólnego dobra” konstruowane są role funkcjonalne dla osób zakwalifikowanych społecznie do grupy upośledzonych umysłowo. Człowiek niepełnosprawny intelektualnie może więc wносить swój wkład społeczny jedynie na podstawie zdefiniowanej przydatności. Nie może być zdalny bardziej ani inaczej, aniżeli określa to rola funkcjonalna. W efekcie osoba niepełnosprawna intelektualnie nabywa doświadczenia nie w odniesieniu do indywidualnych możliwości czy aspiracji, ale w tyglu potrzeb społecznych i stereotypów określających jej możliwości. Podejście takie podkreśla Zofia Sękowska, pisząc, że w poprzednich latach szczególnie niedoceniane były możliwości osób upośledzonych umysłowo do społecznie użytecznej pracy, tymczasem obecne badania dowodzą, że ich możliwości są znacznie większe, niż w przeszłości przypuszczano⁶⁶.

Konstruowanie funkcjonalnej roli upośledzonego może prowadzić także do nabycia kultury zależności („dependency culture”, co można także tłumaczyć jako „kultura wyuczonej bezradności”). Do przedstawicieli tej kultury Charles Murray zalicza ludzi, którzy wolą żyć ze wsparcia społecznego, mimo możliwości wykonywania pracy zarobkowej. Zdaniem wspomnianego autora, jest to pewnego rodzaju subkultura, która niszczy ambicje i umiejętność radzenia sobie w życiu,

⁶⁴ Por. P. S z t o m p k a: *Logika analizy funkcjonalnej*. „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.

⁶⁵ W. J a c h e r: *Integracja społeczna...*, s. 64.

⁶⁶ Z. S é k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 265—266.

a sprzyja nabywaniu wyuczonej bezradności⁶⁷. Skonstruowanie roli człowieka mało przydatnego społecznie, człowieka, któremu należy się rozleniwiająca pomoc, może mieć miejsce także w przypadku osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, czyli grupy ludzi w praktyce przygotowywanych do pełnej samodzielności.

Istnieją także odmienne poglądy na integrację funkcjonalną. Podważają one tezę, że wszystkie elementy systemu realizują społecznie przydatne funkcje. W związku z czym możemy mówić o elementach zbędnych dla funkcjonowania całego systemu⁶⁸. Tu można by doszukiwać się panujących już w historii nowożytnej ideologii, w których osoby niepełnosprawne były zbędnym balastem osłabiającym siłę społeczną, moc narodu, czystość rasy itp. Inaczej stwierdzając, przypisywano im rolę, w której mogli nabyć jedynie przykrych doświadczeń związanych z odrzucaniem przez resztę społeczeństwa.

Integracja kulturowa powstaje w obliczu wzorów kulturowych, kreuje zatem role osoby niepełnosprawnej zgodnie z kulturowo ukształtowanym podejściem. Przy czym należy podkreślić, że zwykle tworzenie takich wzorców jest bardziej uzależnione od etapu rozwoju historycznego, poziomu ekonomicznego regionu, przyjętego modelu wsparcia społecznego, a dopiero w dalszej kolejności — od czysto kulturowych przesłanek. W praktyce czynniki te trudno rozdzielić i rozpatrywać osobno, ponieważ są ze sobą ściśle powiązane. Można oczywiście w tym kontekście przytoczyć wiele propozycji uwzględniania określonych determinantów warunkujących konstruowanie doświadczenia osób niepełnosprawnych. Próba ich zarysowania wymaga przywołania koncepcji tożsamości kulturowej, która obejmuje rozliczne uwarunkowania stanowiące jednocześnie kontekst, a często także podstawy aksjologiczne i normatywne koncepcji. Są to:

- losy historyczne, związek z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy, kwestie państwowej (czasem tylko grupowej) odrębności i niezależności;
- odrębność kultury, języka, obyczaju, religii; obszar ten obejmuje zagadnienia oświaty, przekazu tradycji, wiedzy o dorobku duchowym i materialnym;
- genealogia historyczna postrzegana niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, czasem cech osobowości; tu znajdują odbicie wyobrażenia o swoistych cechach grupy (grupy), stereotypy;

⁶⁷ Zob. Ch. Murray: *Losing ground: American social policy, 1950—1980*. New York: Basic Books, 1994, s. 56—84.

⁶⁸ Zob. R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 2002.

- kondycja społeczno-gospodarcza, standardy życia pozycji grupy (grup) wyznaczonej pozycją cywilizacyjną, potęgą techniczną i technologiczną, potęgą kapitału⁶⁹.

Przytoczony fragment tekstu pokazuje złożoność kulturowych uwarunkowań postrzegania niepełnosprawności, a zarazem definiowania ról społecznych dla tej grupy osób. Warto jednak pokusić się o pewien przykład uwzględniający przynajmniej marginalną część treści zarysowanych czynników. Chociaż przez autorkę został on zdefiniowany jako typy współżycia osób niepełnosprawnych z ludźmi sprawnymi, to faktycznie odnosi się do różnych sytuacji społecznych osób niepełnosprawnych warunkowanych szeroko rozumianymi czynnikami ekonomiczno-kulturowymi. Pierwszy typ ukazuje okoliczności, w których niepełnosprawność nie jest kwestią społecznie ważną. Osoby upośledzone nie otrzymują koniecznego wsparcia (materialnego, aktywizującego). Jednak należy podkreślić, że są to osoby obecne w życiu społecznym, głównie dlatego, że starają się zdobyć środki na lepsze życie, prosząc o jałmużnę. Ich społecznie skonstruowaną rolę można nazwać: „widzialni i niezadbani”. Drugi typ niesie z sobą postrzeganie niepełnosprawności jako ważnego problemu społecznego. Przyjęta strategia sprowadza się jednak do umieszczania osób upośledzonych w specjalnie przygotowanych ośrodkach, gdzie wprawdzie otrzymują dobrą opiekę socjalną, ale są całkowicie odizolowani od życia społecznego. Tę rolę należy sprowadzić do określenia: „zadbani, niewidzialni”. W trzecim typie ludzie niepełnosprawni, wyposażeni w sprzęty usprawniające funkcjonowanie, dobrze przygotowani do sprostania wyznaczanym zadaniom, w odpowiednio przygotowanym społeczeństwie wchodzą w częste interakcje społeczne z ludźmi pełnosprawnymi. Tę rolę należy określić jako „widoczni i zadbani”⁷⁰. Oczywiście spośród różnych czynników kreujących te sytuacje na pierwszy plan wysuwają się uwarunkowania ekonomiczne. Nie należy jednak utożsamiać ich z jedynym determinantem roli społecznej osób niepełnosprawnych. Przykładem tego jest sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie poszczególnych powiatów czy gmin. Nie ulega wątpliwości, że jest ona zróżnicowana pod względem możliwości rozwoju, wsparcia społecznego i fachowej rehabilitacji. Wcale jednak nie jest ona wprost proporcjonalna do zamożności jednostki samorządu

⁶⁹ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 162.

⁷⁰ M. Sokołowska: *Polityka społeczna a zdrowie*. „Studia Socjologiczne” 1976, nr 4.

terytorialnego⁷¹. Decydują o niej inne czynniki, między innymi wola liderów środowiskowych⁷², aktywność samych osób niepełnosprawnych i ich rodzin, a także środowiskowe tradycje w zakresie edukacji specjalnej, wsparcia i rehabilitacji środowiskowej⁷³.

Ukazany proces nabywania prymarnego doświadczenia opierający się na interakcjach społecznych niesie z sobą wiele niekorzystnych determinantów socjalizacji i kształtowania bezradności życiowej. Warto zwrócić uwagę na to, że dotychczas zarysowane problemy oscylowały wokół zagadnienia przygotowywania do pełnienia roli niepełnosprawnego. Odwołując się w tym miejscu do paradygmatu ambiwalencji, konsekwentnie wykorzystywanego do rozpatrywania społecznej sytuacji osób upośledzonych umysłowo, warto spojrzeć na drugą stronę osi napięć. Przyjmując, że z jednej strony spotykamy się z uporczywym programowaniem zakresu samostanowienia osoby niepełnosprawnej intelektualnie przez przygotowywanie jej do pełnienia określonej roli, to z drugiej strony dostrzegamy sytuację uzusu pełnosprawności. Objawia się ona uniformacją, czyli kreowaniem (kształtowaniem, formowaniem, urabianiem) osoby niepełnosprawnej intelektualnie na wzór i podobieństwo człowieka o prawidłowym rozwoju⁷⁴. Są to okoliczności, w których człowiek niepełnosprawny zostaje zaliczony do grupy osób niewymagających rehabilitacji i wsparcia społecznego. Może mieć to miejsce w przypadku powszechnego przeświadczenia o zbyteczności takiego wsparcia (społeczeństwa odrzucające potrzeby osób niepełnosprawnych, jak i samych niepełnosprawnych, np. starożytna Sparta), w warunkach powszechnego ubóstwa (brak środków na takie wsparcie) oraz w przypadku indywidualnej lub grupowej dyskwalifikacji z grona osób wymagających wsparcia społecznego. Do takiej grupy należą osoby dorosłe z lekkim upośledzeniem umysłowym. Wynika to z faktu, że ich niepełnosprawność nie manifestuje się wyraźnie⁷⁵. Dotyczy to zarówno sposobów zachowania, wypowiedzania się, a także wyglądu zewnętrznego.

⁷¹ *Sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie gminy i powiatu. O rzeczywistej roli samorządów terytorialnych w procesie wyrównywania szans życiowych.* Red. Z. Gajdzica. Skoczów: Polskie Towarzystwo Stwardnienia Rozsianego, 2004.

⁷² H. Ochonczenko: *Liderzy środowiska lokalnego wobec niepełnosprawnych.* Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000.

⁷³ Z. Gajdzica: *Gmina wobec osób o obniżonej sprawności umysłowej — zarys sytuacji edukacyjnej w świetle zmiany społecznej. Studium sześciu gmin.* W: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie.* Red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005.

⁷⁴ A. Krause: *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych).* Kraków: Impuls, 2000, s. 25.

⁷⁵ Por. J. Wyczasany: *Pedagogika upośledzonych...,* s. 31.

nego. Stąd ludzie ci są często społecznie kwalifikowani do grupy ludzi zaniedbanych środowiskowo, leniwych, czasem także aroganckich i niezmotywowanych do działań na rzecz poprawy swojej sytuacji życiowej. Ich role życiowe nie są zatem ograniczane, co jest niewątpliwą szansą. Problem jednak w tym, że lekkie upośledzenie umysłowe wiąże się z określonymi zaburzeniami (co będzie przedmiotem charakterystyki w dalszej części), które utrudniają efektywną rywalizację, a także współdziałanie w świecie ludzi wykształconych i pełnosprawnych. W efekcie tego osoby niepełnosprawne intelektualnie pozbawione jakiegokolwiek wsparcia (w związku z brakiem kwalifikacji do grona niepełnosprawnych) doświadczają wielu niepowodzeń życiowych, w wyniku których uczą się bezradności zgodnie z tradycyjnym modelem bezradności Martina Seligmana⁷⁶.

*

*

*

Nabywanie prymarnego doświadczenia nie zawsze musi łączyć się z niekorzystnymi dla rozwoju doświadczeniami. Na każdej osi napięcie między skrajnymi doznaniem jest miejsce na wyważone przeżycia współkreujące pożądane podstawy socjalizacji. Prawdopodobnie stworzenie jednoznacznej recepty na takie osiągnięcia jest niemożliwe. W każdym przypadku socjalizowania osoby niepełnosprawnej pojawia się wiele różnorodnych zmiennych sprzyjających nabywaniużądanego doświadczenia. Wydaje się jednak, że wcześniejsza krytyka niesie z sobą pewną wiedzę, ukazując z jednej strony szkodliwość intensywnej indywidualizacji i przygotowywania osoby niepełnosprawnej do bycia niezaradną, bezsilną, bezradną, oczekującą wsparcia, a z drugiej — totalnego ignorowania specjalnej realizacji jej szeroko pojmowanych potrzeb. Uwydatnienie i rozpatrzenie tych zmiennych jest jednym z istotnych celów tej pracy.

⁷⁶ Zgodnie z tym modelem bezradność jest wynikiem braku korelacji między działaniami i efektami tych działań. Człowiek nabywa więc przeświadczenia, że bez względu na to, czy podejmie jakieś działanie, czy będzie bierny i tak efekt będzie ten sam. Konsekwencją jest stan wyuczonej bezradności, charakteryzujący się m.in. postawą oczekiwania. Zob. E.M.P. Seligman: *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco: W.H. Freeman, 1975; Por. G. Sędek: *Wyuczona bezradność*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. Głiszczńska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.

2.3.2. Ograniczenia aktywności poznawczej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

Procesami poznawczymi nazywa się wszystkie czynności psychiczne służące człowiekowi do uzyskania orientacji w otoczeniu. Dzięki nim może on zdobywać informacje o świecie zewnętrznym i samym sobie. Za pośrednictwem spostrzeżeń przyswajają sobie informacje bezpośrednio napływające. Myślenie stanowi wyższą formę poznania, polegającą na przetwarzaniu poznanych informacji w nowe. Pozwala to na wykraczanie poza dane wrażeniowo-spostrzeżeniowe, na poznawanie tego, co nie jest bezpośrednio obserwowalne. Procesy pamięci umożliwiają przechowywanie i przypominanie zdobytych informacji⁷⁷.

W przyjętej koncepcji aktywność poznawcza odgrywa istotną rolę w kształtowaniu określonych sposobów zachowania się. Zachowanie się zawsze jest reakcją człowieka (jako jednostki lub części zbiorowości) na podniety zewnętrzne i wewnętrzne. Może mieć charakter odruchów nieświadomych lub być świadome, intencjonalne, sensowne i racjonalne. Zachowanie celowe zmierza do osiągnięcia planowanego efektu⁷⁸, prowadzi do przekształcenia sytuacji początkowej w końcową (albo zastąpienia sytuacji początkowej końcową). Zachowania się celowe, których punktem wyjścia jest określona sytuacja i które zmierzają do osiągnięcia innej sprecyzowanej sytuacji, noszą nazwę czynności⁷⁹.

Na konkretne zachowanie człowieka wpływają zarówno aktualnie działające bodźce, jak i wcześniejsze jego doświadczenia czerpane z praktyki życia z innymi ludźmi, nabytej kultury, preferowanych systemów wartości, wpływów środowiska społecznego i sytuacji społecznej⁸⁰. Konkludując, organizacja zachowania zależy przede wszystkim od dopływu bodźców działających na jednostkę, posiadanego przez nią doświadczenia i wytworzonych nawyków oraz przewidywanego wyniku czynności⁸¹. Nad przyjętym za dopuszczalne, w danym środowisku i danej kulturze, zachowaniem czuwa kontrola społeczna, która koryguje zachowania niemieszczące się w ramach

⁷⁷ A. Matczak: *Rozwój procesów poznawczych*. W: Z. Włodarski, A. Matczak: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP, 1996, s. 166.

⁷⁸ W. Jacher: *Zachowanie zbiorowe (tłum.)*. *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Innowacja, 1998, s. 1060.

⁷⁹ T. Tomaszewski: *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: PWN, 1975, s. 505.

⁸⁰ W. Jacher: *Zachowanie zbiorowe...*, s. 1060.

⁸¹ Zob. np. T. Tomaszewski: *Podstawowe formy organizacji...*, s. 503–510.

przyjętych reguł postępowania jednostek i zbiorowości ludzkich⁸². Kontrola ta piętnuje zachowania tradycyjnie kwalifikowane jako konfliktowe nie tylko z obowiązującym prawem i moralnością, ale także obyczajem. Dotyczy zatem także zachowań wykraczających poza społecznie wyznaczone role dla danej jednostki lub zbiorowości, na przykład osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Zgodnie z przyjętą koncepcją, nierozwinięta (ograniczona) aktywność wraz z nabytym doświadczeniem prymarnym warunkują sposoby zachowań (podejmowanie czynności) osoby niepełnosprawnej intelektualnie.

W literaturze naukowej zarówno z zakresu psychologii, jak i pedagogiki specjalnej poświęca się sporo miejsca opisom spostrzegania, uwagi, myślenia i pamięci. Charakterystyka tych operacji poznawczych zwykle uzupełniana jest opisem języka, zgodnie z założeniem, że jest on narzędziem myślenia. Większość tych charakterystyk powstała jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku, a w nowszych pozycjach są one najczęściej powielane, interpretowane, ewentualnie uzupełniane.

Już z samej definicji upośledzenia umysłowego wynika, że rozwój poznawczy osób niepełnosprawnych intelektualnie jest niższy aniżeli ludzi w normie intelektualnej. W ostatnich latach coraz częściej podkreśla się podobieństwo przebiegu psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej oraz dzieci z normą intelektualną, przyjmując trzy założenia. Dzieci upośledzone umysłowo:

- przechodzą poszczególne stadia rozwoju w tej samej kolejności co zdrowe, jednak w znacznie wolniejszym tempie i nie zawsze w pełni realizują swój potencjał rozwojowy (hipoteza o podobieństwie sekwencji);
- charakteryzują się podobną strukturą inteligencji na określonych poziomach rozwoju (hipoteza o podobieństwie struktury);
- reagują w podobny sposób jak dzieci z normą intelektualną na bodźce środowiskowe (hipoteza o podobieństwie reagowania)⁸³.

Niezależnie jednak od wyróżnionych podobieństw można mówić o pewnych swoistych zaburzeniach charakteryzujących rozwój osób upośledzonych umysłowo. Dotyczą one szybkości rozwoju. Dzieci o prawidłowym rozwoju stosunkowo szybko przechodzą kolejne stadia rozwoju, odrywając się całkowicie od sądów wynikających z bardziej

⁸² W. Jacher: *Zachowanie zbiorowe...*, s. 1060.

⁸³ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. W: Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej.* Red. W. i J. Pileccy. Kraków: WSP, 1996, s. 9; por. M. Kościelska: *Upośledzenie umysłowe...*, s. 347.

elementarnych form rozumowania. U osób upośledzonych umysłowo przeciwnie — ich rozwój przebiega w tempie znacznie wolniejszym, przy czym w chwili osiągania górnej granicy zachowane są często ślady rozumowania charakterystycznego dla niższego poziomu. Obserwuje się u nich zwalnianie tempa rozwoju aż do całkowitej stagnacji⁸⁴.

Ze względu na przyjęty zakres pracy, w kręgu zainteresowań pozostają osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, należy jednak wspomnieć, że stanowią one jedną z czterech grup wyróżnianych w obrębie klasyfikacji osób dotkniętych upośledzeniem umysłowym. Zatem prócz osób „lekkie upośledzonych umysłowo” (52—67 punktów I.I. według skali Psyche Cattel i Stanford-Bineta lub 55—69 wg Weschlera i Snijders-Oomen), wyróżnia się jeszcze osoby „umiarkowanie upośledzone umysłowo” (36—51 lub 40—54 wg skal jw.), „znacznie upośledzone umysłowo” (20—35 lub 25—39 wg skal jw.) oraz „głęboko upośledzone umysłowo” (0—19 lub 0—24 wg skal jw.)⁸⁵.

Tempo rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo jest bardzo zróżnicowane, toteż ich charakteryzowanie jest trudne, a co za tym idzie — zwykle jest nadmiernie uogólniane⁸⁶. Można jednak ustalić pewne cechy wspólne — typowe dla omawianej grupy.

Koncentrując się na rozwoju poznawczym, z myślą tworzenia całościowego obrazu osoby lekko niepełnosprawnej intelektualnie, warto wspomnieć także o rozwoju fizycznym. Pod względem zewnętrznym lekko upośledzeni umysłowo zwykle nie różnią się od swoich rówieśników, jeżeli oczywiście lekkie upośledzenie umysłowe nie występuje jednocześnie z innym zaburzeniem rozwojowym lub jednostką chorobową. Przy bliższej obserwacji można zauważyć u nich nieznaczny brak harmonii w rozwoju, pewną słabość fizyczną oraz częstsze występowanie wad postawy. Jeśli upośledzeniu umysłowemu nie towarzyszą żadne oznaki niedorozwoju fizycznego, zdarza się, że przy pierwszym zetknięciu się z takim dzieckiem może ono sprawić wrażenie normalnie rozwiniętego. Nawet w czasie prowadzenia z nim rozmowy na tematy powszednie, trudno zorientować się w jego niedo-

⁸⁴ J. Kostrzewski: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981, s. 114.

⁸⁵ Zob.: J. Wyczęsany: *Pedagogika upośledzonych...*, s. 23—26; por. E. Pasternak: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994, s. 20—21.

⁸⁶ I. Obuchowska: *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. Obuchowska. Warszawa: WSiP, 1995, s. 216.

borach intelektualnych. Szczególnie jest to utrudnione, gdy dziecko dysponuje stosunkowo bogatym słownikiem i łatwością wypowiedzania się⁸⁷.

S p o s t r z e ż e n i a dzieci lekko upośledzonych umysłowo są niedokładne, a sam proces spostrzegania — zwolniony i charakteryzuje się wąskim zakresem. Dzieci te spostrzegają w tym samym czasie znacznie mniejszą liczbę przedmiotów aniżeli ich rówieśnicy w normie intelektualnej. Przyczyną zwolnionego spostrzegania jest przede wszystkim mała ruchliwość procesów korowych. Szczególną trudność sprawia im lokalizacja przedmiotów w przestrzeni i ukształtowanie jej pojęcia. Tak więc popełniają dużo błędów dotyczących dokładności dostrzegania podobieństw i różnic pomiędzy przedmiotami. Mają braki w zakresie percepcji wzrokowej stosunków przestrzennych oraz elementów tworzących figury geometryczne.

U w a g a dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest nie tylko mimowolna, lecz także w ograniczonym zakresie dowolna. Wraz z wiekiem i rozwojem wzrasta trwałość uwagi dowolnej, a także podzielność uwagi, należy jednak podkreślić, że jest ona wyraźnie mniejsza aniżeli u dzieci w normie intelektualnej. Konsekwencją tego są trudności z wykonywaniem zadań wymagających zwrócenia uwagi na kilka czynności jednocześnie.

Pamięć logiczna jest bardzo słaba, natomiast pamięć mechaniczna, skojarzeniowa, zarówno świeża, jak i trwała, jest na przeciętnym poziomie. W reprodukcji niedługich tekstów, gdzie wykorzystuje się pamięć mechaniczną, dzieci uzyskują wyniki porównywalne z uzyskiwanymi przez uczniów w normie intelektualnej. Wierność zapamiętywania jest również słabsza, nawet po upływie krótkiego czasu nie potrafią wiernie odtworzyć przebiegu zdarzenia. Stąd często pojawiają się zmyślenia i konfabulacyjne uzupełnienia luk pamięciowych, co występuje znacznie częściej u osób głębiej niepełnosprawnych intelektualnie aniżeli z lekką niepełnosprawnością umysłową.

Myślenie ma charakter konkretno-obrazowy i sytuacyjny. Myślenie logiczne występuje w formie uproszczonej. Osoby lekko upośledzone umysłowo nie są w stanie przekroczyć w swoim rozwoju podokresu operacji konkretnych. Trudności w myśleniu wyłaniają się podczas tworzenia przez dziecko zadań, kiedy trzeba ujmować stosunki zachodzące pomiędzy poszczególnymi po-

⁸⁷ H. Borzyszkowska: *Charakterystyka dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1983, s. 10.

jęciami. Dokładna analiza czynności intelektualnych tych dzieci wykazuje, że podstawowym defektem jest utrudnione przejście od poznania zmysłowego do racjonalnego, od konkretnego do abstrakcji. Należy dodać, że wszelkie pojęcia abstrakcyjne są dla tej grupy dzieci przynajmniej w części niezrozumiałe. Generalnie, podkreśla się więc, że u osób z lekką niepełnosprawnością umysłową upośledzone jest myślenie abstrakcyjne.

Konsekwencją wskazanych ograniczeń jest zmniejszony (w stosunku do rówieśników o prawidłowym rozwoju) zasób pojęć liczbowych, gorsze rezultaty wykonywania operacji rachunkowych, zmniejszona zdolność klasyfikowania, ujmowania podobieństw i różnic, uogólniania, abstrahowania, rozumienia słowa. Omawiane osoby dokonując wyboru cech istotnych danego pojęcia, częściej wyodrębniają cechy o charakterze szczegółowym, pomijając istotne cechy ogólne. Jest to spowodowane zaburzeniami zdolności abstrahowania i uogólniania. U osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną występują także ograniczenia zdolności wnioskowania sylogistycznego, indukcyjnego oraz wnioskowania przez analogię. Omawiana grupa osób słabo uświadamia sobie, podczas wnioskowania, związek, jaki zachodzi między wnioskiem i przesłankami⁸⁸.

W rozważaniach opisujących relacje między językiem i procesami poznawczymi człowieka zwraca się uwagę na związki zachodzące między językiem i percepcją, zakresem pojęciowym oraz pamięcią człowieka⁸⁹. Stąd pominięcie języka (a przy okazji także mowy) w opisie aktywności poznawczej byłoby niedopatrzaniem⁹⁰.

Znaczna liczba uczniów upośledzonych umysłowo (zarówno w klasach wyższych, jak i niższych) ma duże trudności w zrozumieniu określonego stanu rzeczy, w wykorzystaniu posiadanych wiadomości, w dostrzeżeniu problemu i jego wyjaśnieniu — werbalizacji⁹¹. Toteż

⁸⁸ Zob. np. J. Kostrzewski: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo...*, s. 114—117; H. Borzyszkowska: *Charakterystyka dziecka...*, s. 11—13; J. Wyczasany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo...*, s. 29—32; W. Pilecka: *Dzieci upośledzone umysłowo*. W: *Podstawy psychologii*. Red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków: AP, 1998, s. 449—451; O. Müller: *Lehka mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2002, s. 20—24; I. Švarcová: *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003, s. 29—30; J. Pipeková: *Pedagogika osob s mentálním postižením — psychopedie*. V: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Red. M. Vítková. Brno: Paido, 2004, s. 297—298.

⁸⁹ Zob. np. M. Kliś: *Język i mowa*. W: *Podstawy psychologii...*

⁹⁰ Zob. I. Kurcz: *Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa: PWN, 1995.

⁹¹ Por. A. Rakowska: *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków: WSP, 1996, s. 309.

do charakterystycznych niepowodzeń w przyswajaniu nawyków językowych należy ograniczenie lub nieumiejętność przenoszenia znanych wyuczonych form do sytuacji życia codziennego⁹².

Słownik dzieci lekko upośledzonych umysłowo jest ubogi⁹³. W wypowiedziach dominują rzeczowniki konkretne oznaczające przedmioty występujące w najbliższym otoczeniu społeczno-przyrodniczym uczniów, a także czasowniki „być” i „mieć” oraz te, które określają człowieka w działaniu i ruchu. Natomiast przymiotniki i przysłówki należą do kategorii wyrazów, którymi uczniowie z lekkim upośledzeniem posługują się rzadko. Najlepiej znają przymiotniki określające cechy sensoryczne (rozmiary i barwy) i przysłówki, które reprezentują kategorie sposobu i wykonania czynności⁹⁴.

Oprócz wskazanego ubóstwa słownikowego także właściwe rozumienie słów jest ograniczone, a słownik bierny jest znacznie bogatszy od czynnego. Przy czym bogaty słownik niektórych lekko upośledzonych nie świadczy o ich wyższym poziomie myślenia abstrakcyjnego. Słowa przez nich wypowiedzane najczęściej nie mają funkcji uogólniającej⁹⁵.

Wypowiedzenia dzieci lekko upośledzonych umysłowo uczęszczających do niższych klas szkoły specjalnej są pod względem długości zbliżone do wypowiedzi sześciolatków w normie intelektualnej. Przeważają wypowiedzenia czterowyrazowe. Dzieci lekko upośledzone umysłowo posługują się zazwyczaj zdaniami pojedynczymi — trójskładnikowymi, składającymi się z podmiotu i rozwiniętego orze-

⁹² Por. E. Pasternak: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994, s. 22. Problem ten znajduje swoje odbicie również w wielu podstawowych czynnościach związanych z formułowaniem użytkowych wypowiedzi pisemnych.

⁹³ Z badań wynika, iż słownik siedmioletnich dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jest prawie o połowę mniejszy aniżeli ich rówieśników w normie intelektualnej. Zob. A. Rakowska: *Język mówiony dzieci...*, s. 307.

⁹⁴ Zob. A. Rakowska: *Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do niższych klas szkoły specjalnej*. W: *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Red. A. Hulek. Warszawa: PZWL, 1986, s. 270; J. Pilecki, A. Żak: *Rozwój kompetencji językowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w toku zamierzonych oddziaływań stymulacyjnych*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”. Kraków 1994; E. Minczakiewicz: *Rozwój języka mówionego uczniów młodszych klas szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo w toku zamierzonych oddziaływań stymulacyjnych*. „Logopedia” 1994, nr 21.

⁹⁵ Zob. H. Borzyszkowska: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1983, s. 23.

czenia określanego przez dopełnienie i okolicznik. W obrębie zdań jednokrotnie złożonych dominuje stosunek współrzędny. Z kolei zdania jednokrotnie podrzędnie złożone najczęściej przyjmują postać dopełnieniowych i okolicznikowych przyczyny i warunku. Umiejętność budowania struktur wielokrotnie złożonych jest niewielka. W zdaniach tego typu przeważają stosunki współrzędne, często brak w nich spójników, bądź występują wyłącznie najprostsze: „a”, „i”. W trójczłonowych wypowiedziach złożonych niewspółrzędnie dominuje najmniej skomplikowany układ współrzędno-podrzędny⁹⁶. Należy także podkreślić, iż wielu uczniów uczęszczających do niższych klas szkoły podstawowej specjalnej używa zdań prostych z pominięciem zaimków, przysłówków czy przyimków. Dzieci te mają również znaczne trudności z doбором odpowiednich słów niezbędnych do zbudowania sensownej informacji⁹⁷. Różnice w konstruowaniu, długości i poprawności wypowiedzi pomiędzy uczniami lekko upośledzonymi umysłowo i dziećmi w normie intelektualnej utrzymują się także w wyższych klasach szkoły podstawowej. Ustalono, że niższy poziom kompetencji językowej dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w zakresie systemu składniowego przejawia się w:

- długości konstruowanych tekstów (mniejsza liczba struktur oraz mniejsza liczba wyrazów w wypowiedzeniach);
- w małym zróżnicowaniu struktur w wypowiedzi (monotonia składniowa wynikająca z dominacji struktur opartych na mało skomplikowanych schematach składniowych);
- znikomym udziale struktur o znacznym wskaźniku intelektualizacji, typowych dla składni interpretującej (niska frekwencja struktur złożonych podrzędnie i wieloczłonowych);
- stopniu poprawności struktur (znacznie więcej błędów różnorodnych, większa częstotliwość błędów jednorodzących)⁹⁸.

Liczne błędy składniowe (szczególnie potokowe ujęcia myśli — rozpoczynanie lub kończenie wypowiedzi w niewłaściwym miejscu toku myślowego, rażące zaburzenia szyku wyrazowego i wykolejenia w zakresie związków wyrazowych, luki wyrazowe lub niewłaściwe użycie wskaźników zespolenia) obniżają wartość komunikacyjną wypowiedzi uczniów wyższych klas szkoły podstawowej specjalnej⁹⁹.

⁹⁶ Zob. A. Rakowska: *Charakterystyczne cechy struktur składniowych dzieci lekko upośledzonych umysłowo*. „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 3.

⁹⁷ E. Minczakiewicz: *Rozwój języka...*, s. 38.

⁹⁸ H. Nadolska: *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji*. Białystok: Erbe, 1995, s. 181.

⁹⁹ Ibidem.

Rozwój mowy dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym jest opóźniony; w niższych klasach szkoły podstawowej objawia się w:

- przedłużającej się nieprawidłowej artykulacji określonych głosek;
- wolnym tempie rozwoju słownictwa;
- trudnościach w budowaniu zdań;
- utrzymujących się agramatyzmach;
- trudnościach w wypowiadaniu się na określony temat;
- obniżeniu aktywności werbalnej (małomówności)¹⁰⁰.

Dominującymi wadami mowy dzieci lekko upośledzonych umysłowo są: seplenienie, ubezdźwięcznianie głosek, rynolia (mówienie z poszumem nosowym). Zdarza się również jednoczesne występowanie zespołu wad, na przykład seplenienia i rerania¹⁰¹. Występowanie wymienionych wad wymowy — częste w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym — zmniejsza się w późniejszym okresie¹⁰².

Wymienione ograniczenia wpływają na proces i wynik uczenia się osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

*
* *

Przyjmując, że podstawowym mechanizmem, który pozwala zrozumieć zachowania celowe, jest sprzężenie zwrotne, w ramach którego człowiek porównuje uzyskany wynik z przewidywanym stanem rzeczy¹⁰³, można stwierdzić, że ludzie z niepełnosprawnością intelektualną są w podwójnie trudnej sytuacji. Po pierwsze, ich doświadczenie jest ograniczone i ukierunkowane zgodnie z rolami, do których są przygotowywani. Po drugie zaś, informacje odbierane i przetwarzane (w zakresie aktywności poznawczej) nie zawsze są dokładne, czyli w pełni zgodne ze stanem rzeczywistym. Jest to wynikiem ograniczeń w zakresie spostrzegania, skupiania uwagi, pamięci, myślenia, także języka. Prowadzi to do nakładania się na siebie zjawisk niekorzystnie warunkujących rozwój człowieka z upośledzeniem umysłowym.

¹⁰⁰ Zob. A. Rakowska: *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo...*, s. 306.

¹⁰¹ Zob. ibidem; por. np. A. Szuniewicz: *Próba badania wad wymowy dzieci upośledzonych umysłowo w warszawskich szkołach specjalnych*. „Logopedia” 1967, nr 7.

¹⁰² Z. Tarkowski, A. Pielecki: *Zaburzenia mowy a komunikacja u osób lekko upośledzonych umysłowo*. W: *Optymalizacja interakcji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*. Red. S. Kowalik, J. Kwiek, B. Szychowiak. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1989, s. 64.

¹⁰³ Zob. T. Tomaszewski: *Podstawowe formy organizacji...*, s. 503—510.

Rozwój w istotny sposób łączy się z pozyskiwaniem szeroko rozumianych kompetencji społecznych, których nabywanie zachodzi w procesie uczenia się.

2.3.3. Procesy afektywne osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

W rozpatrywanej koncepcji nabywania upośledzenia umysłowego procesy afektywne zostały umiejscowione paralelnie z procesami poznawczymi, chociaż w tradycyjnych modelach upośledzenia umysłowego poświęca im się mniej miejsca.

W tradycyjnych opisach zwraca się uwagę na to, że dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, pod względem cech charakterologicznych, są bardzo zróżnicowane. Można wśród nich wyróżnić dwie grupy: nadmiernie pobudliwych (eretycznych) i nadmiernie zahamowanych (apatycznych), czasem dodaje się jeszcze grupę mieszaną¹⁰⁴. Zdolność do przeżywania uczuć wyższych, czyli społecznych, moralnych, estetycznych jest na ogół nieznacznie ograniczona. Dodać należy, że dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim typowe są zachowania egocentryczne i egoistyczne. Ogólnie, dzieci z lekką niepełnosprawnością umysłową częściej, niż dzieci w normie intelektualnej, przejawiają niestaość emocjonalną, impulsywność, agresywność, niepokój, ograniczenia w zakresie mechanizmów samokontroli¹⁰⁵. Jedną z istotnych cech dzieci o obniżonej sprawności umysłowej jest także brak podejmowania zadań z nadzieją na uzyskanie sukcesu lub słaba motywacja do tego. Dzieci te często — jak się wydaje — nie znajdują radości w poznawaniu i badaniu świata¹⁰⁶.

*

*

*

Istnieje wiele rozbieżnych stanowisk w zakresie definiowania i interpretacji procesów afektywnych. W przyjętej koncepcji, nabywania upośledzenia umysłowego w aspekcie socjalizacji i wychowania za-

¹⁰⁴ J. Wyczesany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo...*, s. 29.

¹⁰⁵ J. Kostrzewski: *Charakterystyka osób upośledzonych...*, s. 117.

¹⁰⁶ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 19.

kładam, że procesy afektywne stanowią czynnik warunkujący zachowywanie się¹⁰⁷ oraz wchodzą w interakcje z procesami poznawczymi¹⁰⁸. Jest to niezwykle ważne w kształtowaniu umiejętności przyjmowania społecznej perspektywy¹⁰⁹. Procesy efektywne warunkują zatem uczenie się, zwłaszcza w zakresie nabywania kompetencji społecznych.

2.3.4. Proces uczenia się uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym

Konsekwentnie, pozostając w kręgu psychologii poznawczej, przyjmuję, „że uczenie się jest procesem prowadzącym do zmian w szeroko rozumianym zachowaniu się osobnika, które nie zależą wyłącznie od funkcji jego receptorów i efektorów, zachodzą na podłożu indywidualnego doświadczenia, i jeżeli nie odznaczają się trwałością, to polegają na wystąpieniu elementów nowych w porównaniu z poprzedzającym je zachowaniem”¹¹⁰.

Uczenie się dokonuje się na podłożu własnego doświadczenia, jest oczywiście możliwe dzięki istnieniu pamięci, czyli zdolności do przechowywania jego śladów. Doświadczenie jednostki tworzą gromadzone i stopniowo opracowywane dane, zdobywane głównie dzięki aktywności własnej. Obejmuje uogólnioną wiedzę o świecie, która decyduje o odbiorze i rozumieniu rzeczywistości, a w efekcie — o zachowaniach na nich opartych. Doświadczenie indywidualne, stanowiąc strukturę dynamiczną, umożliwia bieżącą koordynację rzeczywistości z jej umysłowymi modelami. Oparte na nim uczenie się jest nieustannym obrazem budowania świata i siebie we własnym umyśle, co w konsekwencji pozwala na wyższy poziom przystosowania. Tak rozumiane

¹⁰⁷ E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski: *Teorie emocji*. W: *Psychologia ogólna. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, 2004, s. 416. Na gruncie pedagogiki zwraca się uwagę, że wiele spośród procesów afektywnych na przykład stanowi mechanizmy zachowań patologicznych. Zob. T. Borowska: *Obszary poznania i możliwości badania procesów afektywnych w pedagogice*. „Forum Oświatowe” 2002, nr 2, s. 5.

¹⁰⁸ E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski: *Teorie emocji...*, s. 407—421.

¹⁰⁹ Zob. T. Borowska: *Zasoby emocjonalne dzieci i młodzieży istotnym zadaniem edukacji*. „Edukacja” 2000, nr 2, s. 21.

¹¹⁰ Z. Włodarski: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: PWN, 1998, s. 32.

uczenie się zachodzi najczęściej w kontaktach z innymi ludźmi, a określa się je mianem społecznego¹¹¹.

Uczenie się jest procesem, ma zatem charakter temporalny i możemy mówić o jego przebiegu w określonym czasie. To zaś umożliwia podział na następujące po sobie fazy. Spośród kilku typologii wyróżniania tych faz w kontekście przyjętej koncepcji warto skorzystać z propozycji Wojciecha Kojśa, który rozpatruje uczenie się jako działanie. Przyjął on fazy: preparacyjną, odbierania informacji, przekształcania informacji, przechowywania oraz przekazywania¹¹².

Zaburzenia w procesie uczenia się osób z lekkim upośledzeniem umysłowym dotyczą praktycznie każdej fazy¹¹³. Systematyzując informacje podane wcześniej, należy podkreślić, że uczenie się omawianej grupy osób utrudniają w znacznym stopniu między innymi następujące zaburzenia:

- kłopoty ze skupianiem uwagi na przedmiocie, zjawisku, myśli (w odniesieniu do których uczniowie nie wykazują stosunku emocjonalnego),
- brak dokładności w odbieraniu informacji (która jest niewystarczająco eksponowana i odpowiednio zorganizowana oraz która dla odbiorcy jest mało interesująca),
- szybkie męczenie się, szczególnie w zadaniach wymagających wysiłku intelektualnego,
- trudności w zapamiętywaniu informacji, zwłaszcza wówczas, gdy nie zostały one odpowiednio przekazane i utrwalone,
- trudności dokonywania operacji myślowych opartych na II układzie sygnałowym,
- trudności w tworzeniu rzeczywistej reprezentacji w stosunku do jej umownych desygnatów i odwrotnie¹¹⁴.

W celu uzyskania większej przejrzystości, zaburzenia procesu uczenia się osób z lekkim upośledzeniem umysłowym zaprezentuję w kontekście poszczególnych faz. Na wstępie warto jednak podkreślić, że zdolność uczenia się opisywanej grupy dzieci nie jest wyraźnie ograniczona, toteż często mało jaskrawe trudności bywają niezauważane przez otoczenie lub (w przypadku postrzegania przez nieorientowanych obserwatorów) ich genezy szuka się na przykład w nikłym zaangażowaniu, niestaránności czy innych czynni-

¹¹¹ M. Ledzińska: *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*. W: *Psychologia ogólna...*, s. 119–120.

¹¹² W. Kojś: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 56–61.

¹¹³ J. Doroszevska: *Pedagogika specjalna*. T. 2..., s. 99–101.

¹¹⁴ Por. ibidem, s. 109; E. Pasternak: *Materiały z metodyki...*, s. 23.

kach związanych wyłącznie z brakiem motywacji. Wnikliwa obserwacja wskazuje jednak na stereotypowość i brak plastyczności ich zachowania, zwłaszcza w sytuacjach nowych. Natomiast w zadaniach bardziej złożonych wykazują brak planowości i zmniejszoną umiejętność organizowania własnego działania. Przy rozwiązywaniu problemów posługują się często metodą prób i błędów. Upośledzenie dotyczy przede wszystkim tych czynności, w które zaangażowany jest system słowny. W rozwiązywaniu prostych zadań praktycznych i w sytuacjach znanych z doświadczenia uczniowie ci wykazują czasem zaradność na poziomie prawidłowego funkcjonowania¹¹⁵.

Faza preparacyjna jest wstępem do procesu uczenia się. Nieco upraszczając można powiedzieć, że głównym zadaniem w tej fazie jest zewnętrzne i wewnętrzne przygotowanie warunków uczenia się. W aspekcie zewnętrznym chodzi o tak zwany komfort fizyczny. Jeżeli zajęcia odbywają się w sali lekcyjnej, należy zadbać o odpowiednie oświetlenie, dopasowane do wzrostu stoliki i krzesła itp. Ważna jest także dbałość o dostęp do odpowiednich źródeł informacji oraz środków ich wykorzystywania¹¹⁶. W przypadku warunków wewnętrznych chodzi przede wszystkim o odpowiednie zmotywowanie do pracy oraz stworzenie przyjaznej atmosfery sprzyjającej poczuciu bezpieczeństwa.

W kontekście słabej motywacji, niechętnego podejmowania się nowych zadań z nadzieją na uzyskanie sukcesu, sformułowany postulat — odpowiedniego zmotywowania — nabiera istotnego znaczenia i wymaga zastosowania odpowiednich metod, co znajduje swoje uzasadnienie w literaturze metodycznej¹¹⁷. W przypadku dzieci lekko upośledzonych umysłowo i uczniów o prawidłowym rozwoju funkcjonują zbliżone powody uczenia się, z wyjątkiem pobudek ideowo-światopoglądowych i motywów o charakterze wartości ogólnoludzkich. Nikła jest także rola motywów poznawczych. Wywołanie optymalnej zachęty do uczenia się i utrzymanie jej przez dłuższy czas jest

¹¹⁵ Z. Włodarski: *Psychologia uczenia się*. T. 1., s. 209; H. Borzyszkowska: *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych...*, s. 31.

¹¹⁶ W. Kojas: *Działanie jako kategoria...*, s. 57.

¹¹⁷ Dokładniej na ten temat np.: H. Borzyszkowska: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania...*; Z. Gajdzica: *Niektóre uwarunkowania aktywności ucznia niepełnosprawnego umysłowo w procesie kształcenia ogólnodostępnego*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, T. 18.

w przypadku omawianej grupy uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym bardzo trudne. Odpowiednie wzmacnianie wyraźnie podnosi efektywność uczenia się. Bardzo skutecznymi wzmocnieniami są bodźce konkretne, znaczną wartość nagradzającą mają: uśmiech, przyjazne słowa i gesty. Ocena natomiast odgrywa mniejszą rolę w kontekście prezentowanych wzmocnień¹¹⁸. Ponadto najlepsze efekty osiąga się, ukierunkowując uczenie się dziecka lekko upośledzonego umysłowo bezpośrednio na cel, nieco mniejsze — na rywalizację, a najgorsze — na współpracę¹¹⁹.

Druga faza — odbierania informacji — polega na przyjęciu informacji zmysłowej lub znakowej. Odbieranie informacji jest podstawowym elementem uczenia się, stwarza możliwości pojawiania się następnych faz. Trudno bowiem mówić o integrowaniu, przetwarzaniu czy odpamiętywaniu informacji, kiedy się jej nie posiada¹²⁰.

W kontekście możliwości i specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym jest to faza kluczowa. Podejmując jednak to zagadnienie, należy wskazać na istotną trudność w jej prawidłowym urzeczywistnianiu. Mianowicie, komunikaty powinny charakteryzować się dwiema podstawowymi cechami. Pierwszą z nich jest możliwie najlepsze dopasowanie komunikatu do jego użytkownika. Nie zwalania to jednak z obowiązku przestrzegania drugiej cechy, jaką jest konieczność optymalnego dopasowania komunikatu do rzeczy komunikowanej¹²¹. Kontaminacja obu sugestii przysparza wielu komplikacji w doborze oraz organizacji treści kształcenia kierowanych do uczniów lekko upośledzonych umysłowo. W kontekście trudności cechujących ich rozwój stanowi jednak warunek kazualny sprawnie przebiegającej komunikacji pomiędzy autorem informacji i wychowankiem o obniżonej sprawności umysłowej.

Oczywiście, faza odbierania informacji łączy się ze spostrzeganiem, które (co zostało scharakteryzowane wcześniej) jest w wielu wymiarach ograniczone. W kontekście odbioru informacji należy wspomnieć także o niskim stopniu prawidłowego odzwierciedlania związków wytworzonych w obrębie jednego układu sygnałów — w drugim układzie. Dzieci te często nie potrafią odpowiedzieć, na jakie sygnały reagują i jaka jest ich zasada działania, mimo że reagują prawidłowo. Zatem słuszne wydaje się stwierdzenie, że funkcjonowanie dzieci lekko upoś-

¹¹⁸ E. Janiak: *Uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Próba charakterystyki*. „Psychologia Wychowawcza” 1977, nr 5, s. 489.

¹¹⁹ H. Borzyszkowska: *Niektóre specyficzne...*, s. 32.

¹²⁰ W. Kojś: *Działanie jako kategoria...*, s. 57—58.

¹²¹ Idem: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa: WSiP, 1975, s. 52—54.

ledzonych umysłowo charakteryzuje się niedostatecznym udziałem mowy, czyli drugiego układu sygnałów w wytwarzaniu związków warunkowych, oraz brakiem współdziałania obu układów. Do podobnego wniosku skłaniają wyniki badań nad reakcjami odroczonymi, czyli reakcjami będącymi odpowiedzią na bodźce, które nie działają aktualnie, a wystąpiły tylko jednorazowo. W wyniku tych badań stwierdza się, że reakcje odroczone, w przypadku tych dzieci, można wytworzyć tylko na pewne cechy bodźców oraz że czas odroczenia jest u nich znacznie krótszy w porównaniu z czasem dzieci w normie intelektualnej. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że mniejsze możliwości dzieci upośledzonych umysłowo w odraczaniu swych reakcji odbijają się na całym ich funkcjonowaniu, bo przecież w tych zachowaniach przejawia się plastyczność człowieka, jego szybkie przystosowanie się do zmieniających się warunków działania¹²².

Uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim są w stanie organizować przyswajanie treści. Jednak rzadko wykorzystują tę umiejętność w celu lepszego przyswojenia i utrwalenia materiału. Bardzo często uporządkowanie treści przybiera subiektywną — trudną do obiektywnego ujęcia — formę. Organizują materiał przede wszystkim na etapie odtwarzania. W sytuacjach eksperymentalnych spontaniczne porządkowanie materiału na etapie zapamiętywania spotyka się rzadko. W związku z tym w odniesieniu do dzieci upośledzonych umysłowo sugeruje się istnienie deficytu we wstępnym organizowaniu materiału, przy odbiorze informacji¹²³.

Umieszczając przywołane informacje w perspektywie pedagogicznej, należy zwrócić uwagę na to, że w związku z deficytem funkcjonowania drugiego układu odbieranie informacji jest wyraźnie bardziej efektywne podczas użytkowania pierwszego układu sygnałowego. Wiąże się to ściśle z zasadą poglądowości i stosowaniem różnego rodzaju środków dydaktycznych oddziałujących (w miarę możliwości) na różne zmysły. Szczególnie przydatna w tym kontekście staje się poglądowość operatywna¹²⁴, która stwarza możliwości uczenia się przez działanie, a więc służy aktywnemu odbiorowi informacji. Należy jednak być świadomym, że odbierane w trakcie działania informa-

¹²² E. Janiak: *Uczenie się dzieci...*, s. 482.

¹²³ E. Stanisławiak: *Organizowanie treści przez dzieci lekko upośledzone umysłowo*. „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 2, s. 151—152.

¹²⁴ Poglądowość operatywna występuje, kiedy uczeń nie tylko może oglądać pomoce naukowe, ale także nimi manipulować, natomiast poglądowość ilustratywna polega na użyciu środków dydaktycznych w celach demonstracyjnych. Zob. E. Ka-meduła: *Edukacja i media w zreformowanej szkole*. W: *Media a edukacja*. Red. W. Strzykowski. Poznań: eMPI², 2000, s. 238.

cje są zazwyczaj nieuporządkowane, co jest czynnikiem obniżającym stopień recepcji treści. Zależność ta jest szczególnie ważna w procesie uczenia się omawianej grupy uczniów, ponieważ w niewielkim stopniu potrafią oni samodzielnie porządkować informacje¹²⁵ w tej fazie — najczęściej robią to dopiero na etapie ich odtwarzania. Wówczas w ich wypowiedziach pojawiają się luki pamięciowe zastępowane na bieżąco konfabulacjami, co oczywiście prowadzi do obniżenia efektywności uczenia się.

Wiadomości uzyskane w toku analizy literatury na temat rozwoju osób z lekkim upośledzeniem umysłowym wskazują z jednej strony na potrzebę maksymalnego uaktywniania ucznia w trakcie odbioru informacji pierwotnej (co można uzyskać za pomocą stosowania poglądowości operatywnej), z drugiej zaś — na konieczność przekazywania komunikatów redundantnych, których celem jest uporządkowanie wiadomości (np. wykorzystując poglądowość ilustratywną). W pierwszym wypadku podstawą efektywnego odbioru jest dopasowanie komunikatów do możliwości ucznia, co uzyskujemy przez ich konkretną formę (w trakcie poglądowości operatywnej uczeń posługuje się konkretami). Z kolei w drugim przypadku koncentrujemy się na postulatcie dopasowania komunikatu do rzeczy komunikowanej, co w niektórych sytuacjach wymaga operowania abstraktami i w związku z tym może zachodzić dopiero po uprzednim przygotowaniu uczniów niepełnosprawnych umysłowo na materiale konkretnym¹²⁶. Taki układ działań dydaktycznych sprzyja zrozumieniu informacji, co jest jednym z podstawowych warunków jej efektywnego odbioru, oraz stwarza podstawę do wystąpienia następnych faz — przekształcania i przechowywania informacji.

Ważnym celem przekształcania informacji jest jej zintegrowanie z informacjami już posiadanymi, czyli umiejscowienie w określonym systemie wiedzy¹²⁷. Działanie to, w wypadku uczniów o obniżonej sprawności umysłowej, wymaga wielu zabiegów dydaktycznych i zaangażowania podmiotu uczącego się, wiąże się także z potrzebą i koniecznością powtarzania.

W uczeniu się lekko upośledzonych występuje zjawisko transferu — głównie specyficznego. Dzieci te potrzebują jednak znacznej liczby prób, by transfer ten wystąpił. Powtórzenia odgrywają niezwykle istotną rolę (co związane jest z korzystaniem głównie z pamięci me-

¹²⁵ Por. J. Głodkowska: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP, 1999, s. 49.

¹²⁶ Por. Z. Gajdzica: *Niektóre uwarunkowania aktywności ucznia niepełnosprawnego umysłowo...*, s. 317—318.

¹²⁷ W. Kojis: *Działanie jako kategoria...*, s. 59.

chanicznej). Uczniowie ci jednak nie potrafią samodzielnie stosować właściwych sposobów powtarzania.

Z pedagogicznego punktu widzenia podstawą w integrowaniu informacji jest odwołanie się do posiadanego doświadczenia (które w odniesieniu do omawianej grupy uczniów na ogół jest skromniejsze aniżeli w odniesieniu do ich rówieśników o typowym rozwoju¹²⁸). Wymaga zatem „przywołania” wiedzy już posiadanej, a następnie wskazania związków z informacjami świeżo pozyskanymi. Jednym ze sposobów uaktywniania ucznia niepełnosprawnego w tej fazie jest tworzenie praktycznego kontekstu sytuacyjnego, czyli przywoływanie wiadomości bliskich dziecku (konkretnych, np. związanych z jego życiem codziennym) i odnoszenie ich do treści dopiero co pozyskanych. W związku z nimi mogą tworzyć się spostrzeżenia, które stanowią spoiwo integrujące nowe wiadomości.

Tworzenie kontekstu sytuacyjnego wiąże się ściśle z formułowaniem zadań dydaktycznych. Za ich pomocą można wskazywać na istotne związki oraz akcentować te treści, których przywołanie jest niezbędne w procesie integrowania nowych informacji. Najważniejszą jednak rolę pytań i poleceń w tym kontekście należy zarezerwować dla ich funkcji aktywizującej, ponieważ efektywna praca umysłowa ucznia o obniżonej sprawności umysłowej na treściach przynajmniej częściowo abstrakcyjnych wymaga ciągłego motywowania i uaktywniania¹²⁹. Oczywiście, wykorzystywanie zadań dydaktycznych należy łączyć również z innymi korzyściami. Warto wspomnieć o ich funkcji wspomagającej proces zapamiętywania, który w odniesieniu do omawianej grupy uczniów wiąże się głównie z pamięcią mechaniczną. To też jednym z warunków zapamiętania informacji jest jej powtarzanie.

Wielokrotne powtarzanie identycznych komunikatów sprzyja powstaniu monotonii. W celu uatrakcyjnienia procesu kształcenia należy więc zadbać, aby powielane komunikaty przyciągały uwagę ucznia, która u dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym jest nietrwała i łatwo odwracalna. Można je więc prezentować w nieco innych kontekstach, zachowując oczywiście niezmienny rdzeń (meritum) informacji. Innym sposobem jest prezentowanie ich w różnych formach, wykorzystując w tym celu zróżnicowane kanały przekazu (np. audytywne, wizualne czy audiowizualne)¹³⁰.

¹²⁸ J. Bałachowicz: *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: WSPS, 1992.

¹²⁹ Zob. H. Borzyszkowska: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania...*, s. 30.

¹³⁰ Por. Z. Gajdzica: *Niektóre uwarunkowania aktywności ucznia niepełnosprawnego umysłowo...*, s. 318.

W fazie przechowywania informacji pytania i polecenia pełnią również ważną funkcję, która łączy się z potrzebą ich ciągłego odświeżania („uaktywniania”) oraz kierunkowania ich przydatności na sprecyzowane cele¹³¹. Wykorzystanie określonej wiedzy w trakcie odpowiadania na pytanie lub wykonywania zlecenia ukazuje jej potencjalną przydatność, przekonuje ucznia do jej wartości. Użytkowanie posiadanej wiedzy łączy się już ściśle z ostatnią fazą procesu uczenia się.

Faza odpamiętywania jest pewnego rodzaju ukoronowaniem całego procesu uczenia się. W kształceniu uczniów niepełnosprawnych umysłowo ma ona szczególne znaczenie, ponieważ wiąże się z wykorzystaniem wiedzy w działaniu — sprawności przysparzającej wiele problemów osobom niepełnosprawnym intelektualnie.

Odtworzenia niezależnie od rodzaju materiału charakteryzują się niedokładnością, znaczną liczbą własnych sformułowań oraz uzupełnianiem materiału o elementy, których w nim nie było. W przypadku tekstu — w odtworzeniu brak powiązanej formy oraz uchwycenia związków logicznych pomiędzy zdaniem, a nawet w obrębie dłuższych zdań złożonych. Charakterystyczne jest także wprowadzanie ciągłych poprawek w swoją wypowiedź oraz kilkakrotne odtwarzanie tych samych elementów¹³².

Zaburzenia wynikają między innymi z trudności transponowania informacji pomiędzy układami sygnałów¹³³. Zatem informacje pozyskane za pomocą języka (słowa pisanego czy mówionego), nawet trafnie zintegrowane z innymi wiadomościami, mogą w działaniach praktycznych zostać zupełnie zmarginalizowane. Z kolei informacje uzyskane drogą działania praktycznego często są nieużyteczne w trakcie operacji językowych. Komplementarność całego procesu uczenia się zależy więc od odpowiedniego zgrania działań dydaktycznych w poszczególnych fazach. Jeżeli informacje były odbierane i integrowane z przewagą pierwszego układu sygnałowego, proces odpamiętywania należy zorganizować z akcentem na użytkowanie układu drugiego. Jeżeli zaś pozyskiwanie informacji miało miejsce głównie na podstawie przekazów językowych, ostatnia faza powinna charakteryzować się działalnością praktyczną.

Zorganizowanie sytuacji odtwarzania informacji w okolicznościach potrzeby, a nie przymusu stwarza postulowane wcześniej możliwości wykorzystania wiedzy w działaniu, czyli wiąże się z rozwiązywaniem problemu (najlepiej w wymiarze praktycznym, co jednak nie zawsze

¹³¹ W. K o j s: *Działanie jako kategoria...*, s. 60.

¹³² E. J a n i a k: *Uczenie się dzieci...*, s. 483—489.

¹³³ Zob. Z. W ł o d a r s k i: *Psychologia uczenia się...*, s. 204.

jest możliwe), w strukturze którego znajdują się pytania o konkretne dane. Poszukując odpowiedzi, uczeń musi odpamiętać określone informacje i połączyć je ze sobą, aby uzupełnić elementy sytuacji potrzebnej do rozwiązania, a następnie urzeczywistnić to w działaniu. W przypadku przymusu wychowanek zwykle w bierny sposób przywołuje pożądane informacje, często ograniczając się do ich mechanicznej prezentacji. Jest to sytuacja niezmiernie trudna dla osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym znajdującej się w gronie ludzi pełnosprawnych umysłowo, ponieważ z reguły stawia ją w sytuacji ekspozycji społecznej, a jej odpowiedzi w związku z obniżoną sprawnością myślenia mogą wywoływać co najmniej zróżnicowane reakcje pozostałych osób¹³⁴.

*

*

*

Ogólną charakterystykę procesu uczenia się dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym uzupełniłem w wielu miejscach kontekstem wskazanych oddziaływań pedagogicznych. Był to zabieg celowy, za pomocą którego próbowałem przedstawić specyfikę działań dydaktycznych na rzecz osób z lekką niepełnosprawnością umysłową, ukazując jednocześnie, że chodzi w nich nie tyle o realizację **specjalnych potrzeb** edukacyjnych, ile raczej o **specjalną realizację** potrzeb analogicznych do tych, jakie wykazują uczniowie o prawidłowym rozwoju. Jest to jednocześnie namiastka konsekwentnie budowanego w tej pracy myślenia o wsparciu społecznym omawianej grupy osób, które swój początek powinno mieć w rzetelnej edukacji. Myśląc o trafnym wsparciu społecznym, w aspekcie bezradności i zaradności społecznej, podejmuję zagadnienie kreowania tej samej zaradności i niwelowanie tej samej bezradności, jaka dotyczy osób pełnosprawnych, ale za pomocą nieco odmiennych metod — zatem analogicznie jak w przypadku edukacji — chodzi nie o inne potrzeby, ale o nieco odmienne działania podejmowane w celu ich zaspokajania.

Zaprezentowana charakterystyka rozwoju osób z lekką niepełnosprawnością umysłową oraz specyfiki ich procesu uczenia się zakreśla pewien obszar możliwości funkcjonowania społecznego, na którego podstawie również możemy mówić o pewnych regułach i schematach funkcjonowania badanej grupy osób — co będzie przedmiotem rozważań podjętych w następnym podrozdziale.

¹³⁴ Por. Z. Gajdzica: *Niektóre uwarunkowania aktywności ucznia niepełnosprawnego umysłowo...*, s. 319.

2.3.5. *Kreowanie i reprodukowanie pożądanych społecznie i korzystnych personalnie działań*

Działania podejmowane przez człowieka mogą być pożyteczne społecznie i/lub indywidualnie. Z punktu widzenia szeroko pojętej socjalizacji chodzi o podejmowanie działań prowadzących jednocześnie korzyści personalne oraz środowiskowe (działanie na rzecz powszechnego dobrostanu). Kreowanie i reprodukowanie pożądanych społecznie i korzystnych personalnie działań wiąże się z nabyciem odpowiednich kompetencji społecznych.

Problematyka kompetencji społecznych i funkcjonowania społecznego osób niepełnosprawnych umysłowo należy do zagadnień często podejmowanych w badaniach empirycznych i rozważaniach teoretycznych¹³⁵. Omawiając te kwestie, wskazuje się na związek prawidłowego funkcjonowania społecznego z rozwojem procesów i struktur percepcyjno-poznawczych oraz osobowościowych¹³⁶. Archetyp działania struktur percepcyjno-poznawczych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną został wcześniej omówiony. Natomiast w celu konceptualnego domknięcia ogólnie przedstawię wiadomości na temat rozpatrywanej grupy osób.

Chociaż w codziennym zastosowaniu słowo „osobowość” ma wiele znaczeń, to liczba znaczeń nadanych temu terminowi przez psychologów jest znacznie większa¹³⁷. Ponieważ głównym celem jest przywołanie podstawowych wiadomości na temat osobowości ludzi niepełnosprawnych intelektualnie, pomijam dyskusję nad jej pojęciem.

W zakresie struktury osobowości, w zależności od koncepcji, wymienia się między innymi obraz świata, wiedzę o relacjach świat —

¹³⁵ Niektórzy autorzy jednak zwracają także uwagę na brak monograficznego ujęcia kompleksowo omawiającego kwestię kompetencji społecznych osób niepełnosprawnych umysłowo. Por. Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Kompetencje społeczne dzieci upośledzonych umysłowo. Synteza poglądów i badań różnych autorów*. W: *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie*. Red. M. Haine. Zielona Góra: SNHiS UW, 2001.

¹³⁶ Zob. Z. Skorny: *Poznawcza i działaniowa koncepcja osobowości*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978, nr 4. W kontekście rozwoju osób niepełnosprawnych związek ten podkreśla A. Giryński: *Wartości w świecie młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Wybory — postawy — zachowania interpersonalne*. Białystok: eRbe, 1996, s. 27.

¹³⁷ Por. C.S. Hall, G. Lindzey: *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczevska, J. Radziecki. Warszawa: PWN, 1994, s. 18.

ja, plany życiowe, cele, potrzeby zainteresowania, motywacje, procesy emocjonalne, samoświadomość, samoocenę¹³⁸.

W przyjętej w pracy orientacji poznawczej psychologii ujmuje się osobowość człowieka jako system struktur poznawczych, czyli organizację przyswojonych informacji. W procesie poznawania rzeczywistości człowiek wybiera, klasyfikuje i organizuje napływające informacje. Dzięki temu tworzy obraz świata i samego siebie¹³⁹. W zależności od przyjętej koncepcji na podstawie przetwarzanych informacji powstają nowe, mające postać sądów, samowiedzy — powstaje obraz samego siebie, natomiast na podstawie relacji między nimi rozwijają się mechanizmy motywacyjne, emocjonalne, powstają strukturalne poziomy¹⁴⁰.

Można zatem przyjąć, że ograniczenia procesów poznawczych są warunkiem zaburzeń rozwoju osobowości¹⁴¹. Te zaś, włączając proces uczenia się, utrudniają przystosowanie społeczne osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Charakteryzując cechy osobowości dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, na ogół zwraca się uwagę na:

- nie zrównoważenie emocjonalne (labilność uczuciową),
- zahamowanie lub nadpobudliwość,
- niski poziom motywacji (który może wynikać m.in. z obawy przed porażką),
- ograniczoną samokontrolę,
- nieadekwatną samoocenę,
- niedorozwój uczuć wyższych (niski poziom wrażliwości moralnej),
- braki w empatii,
- niski poziom aspiracji,
- lęk,
- uzależnienie od otoczenia i wyuczona bezradność,
- oczekiwanie niepowodzenia¹⁴².

¹³⁸ Zob. W. Szewczuk: *Osobowość*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Innovacja, 1998.

¹³⁹ Por. G. Rudkowska: *Osobowość — koncepcje, struktura i rozwój*. W: *Podstawy psychologii...*, s. 297.

¹⁴⁰ Zob. np. J. Koziński: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN, 1986; J. Reykowski: *Motywacja, postawy prospołeczne, osobowość*. Warszawa: PWN, 1986; T. Mądrzycki: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: GWP, 1996.

¹⁴¹ Zob. A. Giryński: *Wartości w świecie młodzieży...*, s. 29; W. Pilecka: *Dzieci upośledzone umysłowo...*, s. 450—451.

¹⁴² Por. J. Kostrzewski: *Charakterystyka osób upośledzonych...*; T. Witkowski: *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1985; Z. Pelc: *Przystosowanie społeczne uczniów lekko upośledzonych umysłowo w wieku 14—15 lat*. Rzeszów: Wy-

Część z przywołanych cech/właściwości została już scharakteryzowana podczas omawiania związku procesów afektywnych z procesem uczenia się. W tym kontekście, podobnie jak pozostałe cechy osobowości, stanowią one istotny czynnik współkreujący kompetencje społeczne człowieka niepełnosprawnego intelektualnie.

Kreowanie i reprodukovanie pożądaných społecznie i korzystnych personalnie działań wiąże się z posiadaniem pewnych właściwości, predyspozycji, umiejętności warunkujących podejmowanie takich działań. Przyjmuję, że są to kompetencje społeczne, które ujawniają się w działaniu jako pewne sprawności nabyte w związku z posiadanym doświadczeniem prymarnym, ukonstytuowane na podstawie procesu uczenia się (a więc także procesów poznawczych i afektywnych) oraz osobowości. Tak rozumiane kompetencje społeczne wyznaczają te zachowania człowieka, które ujawniają się w sytuacjach interpersonalnych i w pełnieniu ról społecznych¹⁴³.

W literaturze psychopedagogicznej można wyróżnić trzy sposoby ujmowania kompetencji społecznych:

- w terminach celów, do jakich zmierza zachowanie społeczne,
- w zorientowaniu na istotę (treść, strukturę), którą stanowią indywidualne zdolności i cechy jednostki,
- w określaniu kompetencji jako sprawności (wyćwiczone umiejętności)¹⁴⁴.

Konsekwentnie rozpatrując nabywanie upośledzenia umysłowego w kontekście paradygmatu działania¹⁴⁵, warto podjąć analizę omawianego pojęcia w związku z wyróżnionymi przez Józefa Szczepańskiego elementami działania społecznego. Są to:

- osobnik działający,
- przedmiot działania, czyli osobnik, na którego się działa,
- środki, czyli narzędzia działania,
- metoda działania, czyli sposób posługiwania się środkami,
- reakcja osobnika, na którego się działa, czyli wynik działania¹⁴⁶.

dawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993; A. Giryński: *Wartości w świecie młodzieży...*; W. Pilecka: *Dzieci upośledzone umysłowo...*; Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra: LTN, 2000.

¹⁴³ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 26.

¹⁴⁴ Ibidem, s. 27.

¹⁴⁵ Należy w tym miejscu podkreślić, że w szerokiej definicji kompetencja odnoszona jest do właściwości i zakresu uprawnień do działania. Zob. R. Urbański-Korż: *Kompetencje społeczne dorosłych — próba analizy kategorialnej*. W: *Kompetencje społeczne dorosłych. Język — dobro — piękno — śmierć*. Red. R. Urbański-Korż. Toruń—Poznań: Edytor, 2000.

¹⁴⁶ J. Szczepański: *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*. Warszawa: PWN, 1961, s. 377.

Wykorzystanie modelu działania społecznego w omawianiu kompetencji społecznych osób z upośledzeniem umysłowym pozwala na ujęcie tego zagadnienia w szerszym kontekście. Punktem wyjścia jest osobnik działający — w omawianym przypadku człowiek z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto zwrócić uwagę na to, że jako osobnik działający, w punkcie wyjścia jest on zunifikowany — pozbawiony jakichkolwiek cech naznaczających. Drugi element systemu działania społecznego — osobnik, na którego się działa — jest uczestnikiem interakcji bądź biernym obiektem działania. Oczywiście, jego kompetencje społeczne w praktyce nie są bez znaczenia. Z kolei środki do dyspozycji człowieka działającego to jego sprawność uczenia się (aktywność poznawcza, procesy afektywne) oraz struktura osobowości. Natomiast metody działania to kompetencje społeczne. Wynikami omawianego procesu są reakcje osób, z którymi człowiek niepełnosprawny intelektualnie wchodzi w interakcje. W tym znaczeniu kompetencje społeczne ujmowane są przede wszystkim jako sprawność, pewien wzorzec działania, który — jeżeli nie gwarantuje osiągnięcia pożądanego stanu, to przynajmniej mu sprzyja. Brak tak rozumianych kompetencji ogranicza między innymi aktywności, to zaś w konsekwencji powoduje wycofanie, alienację, bezradność.

Analiza prac empirycznych różnych autorów pozwala określić sens znaczeniowy pojęcia kompetencji społecznych i zawrzeć go w omówionych w dalszej partii tekstu predyspozycjach.

Jako pierwsze można wymienić umiejętności wczuwania się w sytuację drugiego człowieka. Jest to ważna umiejętność również dla osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, ponieważ wyznacza ich przyszłe interakcje społeczne¹⁴⁷. Umiejętność ta wiąże się z pojęciem decentracji. Najogólniej ujmując, jest ona zdolnością postrzegania świata z perspektywy innej niż własna¹⁴⁸, rozwija się na gruncie myślenia abstrakcyjnego¹⁴⁹. Stąd opanowanie tej umiejętności i stosowanie w działaniu sprawia kłopoty osobom niepełnosprawnym intelektualnie. Przeciwnością decentracji — zdaniem Jeana Piageta — jest egocentryzm, ponieważ decentracja jest umiejętnością rezygnacji z własnego (centralnego) punktu widzenia i przyjęcia innej perspektywy w wymiarze społecznym, oczywiście innej osoby¹⁵⁰. Decentracja umożliwia więc nabranie dystansu do

¹⁴⁷ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 27.

¹⁴⁸ J. Grzelak, M. Jarymowicz: *Tożsamość i współzależność*. W: *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, 2002, s. 125.

¹⁴⁹ E. Zdankiewicz-Ściżgała, T. Maruszewski: *Teorie emocji...*, s. 423.

¹⁵⁰ J. Piaget: *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN, 1977, s. 78.

pełnionych przez siebie ról, spojrzenie na nie z innej perspektywy, z jednoczesnym postrzeganiem ról pełnionych przez innych ludzi w różnych aspektach. Dzięki tej umiejętności każdy człowiek uzyskuje pełniejszą akceptację społeczną. W przypadku osób o obniżonej sprawności umysłowej problem ten rozpatrywany jest najczęściej w związku z empatią. Za bezpośrednią przyczynę utrudnień w rozwoju wrażliwości empatycznej tej grupy osób uważa się wzmożony i dłużej trwający egocentryzm, wskutek którego nie potrafią one w pełni zrozumieć perspektywy innych osób¹⁵¹, czyli opanować zdolności decentracji. Prowadzone w latach dziewięćdziesiątych XX wieku badania dowiodły, że jej poziom u dzieci z upośledzeniem umysłowym jest znacznie wyższy, aniżeli wnioskowano wcześniej, i jest porównywalny z poziomem cechującym dzieci o prawidłowym rozwoju. Jedną z hipotez tłumaczy te wyniki w aspekcie koncepcji „obszarów normalności”. W koncepcji tej zakłada się, że różne typy zadań angażują inne funkcje psychiczne, których rozwój przebiega nierównomiernie. Podstawą innego przypuszczenia tłumaczącego te wyniki jest przeświadczenie, że dziecięce Ja i specyficzny dla niego typ funkcjonowania raz pozwalają na sprawne uruchomienie aparatu intelektualnego, a innym razem go blokują¹⁵².

Na podstawie rezultatów badań nad postrzeganiem społecznym dzieci upośledzonych umysłowo można powiedzieć, że ich schematy poznawcze — tworzone wobec innych osób czy interakcji społecznych — są globalne, konkretne, statyczne, dokonywane z punktu widzenia własnego dobra, a więc egocentryczne. Warto podkreślić także, że badania dowiodły, iż o treści, adekwatności i stopniu zróżnicowania reprezentacji poznawczych otoczenia społecznego w umysłach dzieci upośledzonych decyduje nie iloraz inteligencji, ale doświadczenie społeczne, zaburzenia w rozwoju mowy oraz cechy osobowości¹⁵³. Do podobnych wniosków w trakcie badań, wprowadzając szerszy kontekst rozwoju społecznego, doszła Małgorzata Kościelska, dowodząc, że w genezie zaburzonego zachowania społecznego dużą rolę odgrywają czynniki pozaorganiczne i pozaintelektualne. Czynniki te wiążą się zarówno ze społecznym doświadczaniem, jak i ze świadomością własnego upośledzenia¹⁵⁴.

Rozwój umiejętności rozumienia i wnioskowania społecznego w omawianej grupie osób jest także ograniczony. Zaburzenie to wiąże się z niewłaściwym odczytywaniem sygnałów

¹⁵¹ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 27—28.

¹⁵² M. Kościelska: *Oblicze upośledzenia*. Warszawa: PWN, 1995, s. 106—107.

¹⁵³ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 28.

¹⁵⁴ M. Kościelska: *Upośledzenie umysłowe a rozwój...*

społecznych, które są podstawą trudności w zakresie wnioskowania i podejmowania trafnych decyzji¹⁵⁵. Najogólniej ujmując, nieprawidłowe rozumienie przez dzieci upośledzone umysłowo sytuacji społecznych utrudnia im, a czasem wręcz uniemożliwia, podejmowanie właściwych decyzji i wybór pożądaných zachowań społecznych¹⁵⁶.

Kolejnym aspektem kompetencji społecznych wyróżnionym i omówionym przez Władysławę Pilecką są sposoby komunikowania się z otoczeniem. Rozwój umiejętności komunikacji przekazującej zależy od rozwoju umysłowego dziecka, zasobu jego słownictwa oraz kompetencji nie tylko nadawcy, ale również odbiorcy¹⁵⁷. Wydaje się, że istotne znaczenie w tym zakresie mają także zaburzenia wymowy. Problem rozwoju języka i mowy ściśle związany z omawianym zakresem kompetencji społecznych został wcześniej dokładnie scharakteryzowany, zatem w tym miejscu należy wspomnieć tylko, że sposoby komunikowania omawianej grupy osób są także słabiej rozwinięte.

Rozwój ocen moralnych u dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym można z kolei porównać z rozwojem dzieci w normie intelektualnej. Przebiega on przez te same fazy, ale trwa dłużej. Społeczne uczenie się, czyli zdobywanie nowych doświadczeń, sprzyja rozwojowi moralnemu osób upośledzonych umysłowo¹⁵⁸. Wartościowanie jest ustaleniem pewnych preferencji w odniesieniu do zbioru alternatywnych możliwości w kontekście założonych celów¹⁵⁹. Jest więc procesem umysłowym, wyrażającym się w porównywaniu ocen, czynów, zdarzeń, przedmiotów, osób i idei do wzorców dobra i zła. Punktem odniesienia dla oceny tych zdarzeń mogą być zarówno indywidualne przekonania, jak i zbiorowe opinie¹⁶⁰. Podstawą osądu moralnego jest więc doświadczenie nabyte w toku interakcji społecznych oraz umiejętności porównywania, wnioskowania, a te — jak wiadomo — u osób niepełnosprawnych są ograniczone.

Jedną z ważniejszych umiejętności w życiu codziennym jest także rozwiązywanie problemów społecznych. Istnieje kilka strategii rozwiązywania problemów. W przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie można mówić o strategii prośby, co dotyczy zwłaszcza dzieci przebywających w instytucjach wychowawczych.

¹⁵⁵ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 28—29.

¹⁵⁶ Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Kompetencje społeczne dzieci...*, s. 72.

¹⁵⁷ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 29.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 30.

¹⁵⁹ K. Szaniawski: *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. Warszawa: PWN, 1994, s. 486.

¹⁶⁰ M. Kościelska: *Upośledzenie umysłowe...*, s. 305.

Strategię zwracania się o pomoc do innej osoby badana grupa dzieci preferuje rzadko¹⁶¹. W swoich deklaracjach na temat możliwych zachowań w sytuacji konieczności rozwiązania problemu wielu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym deklaruje także bezczynność (np. siedzę i czekam) lub zachowania wskazujące na swoją nieporadność. Rzadziej zdarzają się racjonalne próby generowania hipotez potrzebnych do rozwiązania problemu. Ogólnie, są to często zachowania charakterystyczne dla nieudolności, bezradności¹⁶².

*

*

*

Kreowanie i reprodukcja pożądanych społecznie i przydatnych personalnie działań przez osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym bez wątpienia jest uzależnione od wymienionych cech, właściwości i kompetencji. Z pewnością, w znacznym stopniu ograniczają one działania kreacyjne, często warunkujące innowacyjne sposoby przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości. Można sądzić także, że wpływają na umiejętność świadomego reprodukcji zachowań korzystnych personalnie i społecznie ważnych w trakcie rytualnych sposobów przystosowania się do wyznaczanych społecznie ról. Należy jednak pamiętać, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, chociaż posiadają zbliżone ograniczenia rozwojowe, nie zawsze radzą sobie w życiu gorzej od ludzi o prawidłowym rozwoju umysłowym.

Analizując związki cech i kompetencji społecznych charakterystycznych dla lekkiego upośledzenia umysłowego z kreowaniem i reprodukcją życiowych strategii zaradności/bezradności, można sformułować trzy hipotezy.

Pierwsza traktuje o globalnym związku lekkiej niepełnosprawności umysłowej z kreowaniem i reprodukcją strategii bezradności. Najogólniej ujmując, każdy człowiek lekko upośledzony umysłowo powinien być przynajmniej w niektórych rolach społecznych bezradny.

Druga hipoteza, skrajnie przeciwstawna, sugeruje brak jakiegokolwiek związku — zakłada się w niej zatem, że istnieje grupa ludzi z lekkim upośledzeniem umysłowym, którzy spełniają wyznaczone im role zupełnie poprawnie, są zaradni życiowo. Natomiast niebezpie-

¹⁶¹ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 30.

¹⁶² Z. Gajdzica: *Forma kształcenia specjalnego a bezradność uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Red. Cz. Kosakowski, A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2004.

czeństwo bezradności życiowej dotyczy ich w analogicznym zakresie, jak pozostałych ludzi. Jeżeli zaś istnieje statystycznie istotny związek bezradności lub zaradności z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych intelektualnie, to ich uwarunkowań należy szukać w innych zmiennych. Może to być status społeczny rodziny, warunki edukacyjne, wsparcie lokalne.

Trzecia hipoteza obejmuje stanowisko pośrednie. Zakłada się w niej, że istnieją cechy, właściwości charakterystyczne dla stanu lekkiego upośledzenia umysłowego, które ułatwiają nabywanie bezradności i zarazem utrudniają kształtowanie zaradności życiowej. Stawiają więc człowieka niepełnosprawnego intelektualnie w trudniejszej sytuacji. Nabywa on prymarnego doświadczenia, które uczy bezradności oraz nosi cechy utrudniające radzenie sobie w życiu. W tym ujęciu należy zaliczyć stan lekkiej niepełnosprawności jako jeden z czynników współkreujących strategię bezradności życiowej. Czynnik ten synergetycznie łączy się z innymi uwarunkowaniami, co w efekcie wzmacnia lub osłabia szanse działań zaradnościowych bądź kreowanie strategii bezradnościowych. Stanowisko to nie tylko nie wyklucza istnienia innych okoliczności w życiu osoby niepełnosprawnej wpływających na jej zakres bezradności/zaradności, ale wręcz uwydatnia ich znaczenie.

Odwołując się do koncepcji Aleksandra Hulka, można powiedzieć, że podstawą tej hipotezy są wspólne i swoiste cechy rozwojowe osób z lekkim upośledzeniem umysłowym¹⁶³. Wspólne cechy charakterystyczne dla omawianej grupy osób stawiają je w trudniejszej sytuacji, ale istnieje jeszcze obszar urozmaiconych możliwości rozwojowych tworzący potencjał do nabywania kompetencji sprzyjających radzeniu sobie w określonych rolach społecznych. Dodatkowym czynnikiem różnicującym, z punktu widzenia nauk o wychowaniu, są warunki środowiskowe. Tradycyjnie, można je rozróżnić na wpływy rodziny, szkoły, środowiska lokalnego oraz mediów. Truizmem byłoby podkreślanie znaczenia rodziny w nabywaniu kompetencji społecznych przez dziecko, ostatnio także wydatnie wzrosła rola mediów w procesie socjalizacji i wychowania młodego pokolenia, nie podlega także dyskusji istotne znaczenie nieformalnej grupy rówieśniczej i środowiska lokalnego w nabywaniu przez młodego człowieka kompetencji społecznych. Natomiast w związku z niepodważalnym znaczeniem tych trzech czynników coraz mniej uwagi poświęca się funkcjom szkoły w przygo-

¹⁶³ A. Hulek: *Wspólne i swoiste zagadnienia w rehabilitacji różnych grup inwalidów*. W: *Rehabilitacja inwalidów w PRL*. Red. A. Hulek. Warszawa: PZWL, 1973.

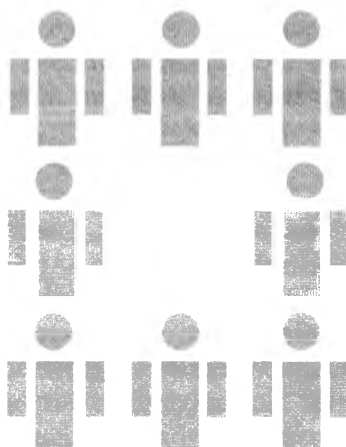
towywaniu osób niepełnosprawnych do możliwie najpełniejszego radzenia sobie w określonych rolach społecznych. Tymczasem szkoła niezmiennie od lat odgrywa istotną rolę w życiu osoby niepełnosprawnej. Wydaje się, że wraz ze zmieniającą się rzeczywistością funkcja szkoły w przygotowaniu do zaradności życiowej osób z lekką niepełnosprawnością umysłową znacznie się zwiększa. Warunkowane jest to nie tylko zmianami społecznymi, ale także przeobrażeniami wewnątrz teorii pedagogicznej. Transformacje te można objąć określeniem przejścia od doktryny adaptacyjnej do kreatywnej¹⁶⁴. Wydaje się, że nie trzeba w tym miejscu uzasadniać, że efektywne spełnianie tego postulatu w przypadku osób o ograniczonych możliwościach rozwojowych jest sporym wyzwaniem.

Dalsza część opracowania poświęcona została temu problemowi. Przy czym w następnym rozdziale staram się rozpoznać i rozpatrzyć teoretyczne podstawy sformułowanych hipotez, dookreślając jednocześnie pojęcia bezradności i zaradności życiowej. Kontynuacją tych rozważań, a zarazem ich immanentną częścią jest prezentacja i interpretacja wyników badań własnych nad funkcjonowaniem społecznym osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

¹⁶⁴ Zob. np. T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak, 1994.

Rozdział 3.

*WOKÓŁ FENOMENU BEZRADNOŚCI
W ŻYCIU CZŁOWIEKA
Z LEKKIM UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM*



3.1. Wprowadzenie

Spośród wielu określeń przydatnych do opisu społecznej sytuacji osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, w moim przekonaniu, na szczególną uwagę zasługuje termin „ambiwalencja”. Dwoistość sytuacji jest już widoczna w kontekście ról pełnionych przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Wszak niepełnosprawność tej grupy dzieci nie manifestuje się na tyle wyraźnie, aby była jednoznacznie utożsamiana z powszechnie uznanym kalectwem, zwykle nie łączy się też ze stygmatami zewnętrznymi, co wydatnie pomniejsza szanse trafnego rozpoznania lekkiego stopnia upośledzenia umysłowego. Trudności te mają swoją genezę również w podobnych zachowaniach dzieci omawianej grupy i ich rówieśników zaniebanych moralnie¹. Dopełnieniem utrudnień postawienia prawidłowej diagnozy dokonywanej w placówce wychowawczej jest rzeczywiste środowisko rodzinne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ większość spośród nich wywodzi się z rodzin o niskim statusie społecznym, ekonomicznym i kulturowym². Z tego powodu trudności w społecznym funkcjonowaniu warunkowane ograniczeniami wynikającymi z niepełnosprawności intelektualnej, w ich przypadku, są utożsamiane wyłącznie z zaniechaniem środowiskowym, brakiem motywacji, ogólnym lenistwem, czasem także postawą arogancką. Stąd na tradycyjnej osi napięć, charakterystycznej dla zjawiska ambiwalencji, po jednej — stronie znajduje się niebezpieczeństwo nietrafnej diagnozy, warunkujące nieprawidłowe podejście wychowawcze, a z drugiej — szansa, jaką jest brak naznaczenia rolą człowieka upośledzonego umysłowo. Brak stygmatu upośledzenia umożliwia wprawdzie bardziej nieskrępowany rozwój społeczny, ponieważ nie niesie z sobą roli zarezerwowanej dla ucznia (później także dorosłego członka społeczności) o specjalnych potrzebach edukacyjnych i społecznych. Niestety, brak orzeczenia o lekkim stopniu

¹ Por. J. Wyceśnany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls, 2005, s. 31.

² Przykładowo Cz. Kosakowski podaje, że ok. 80% dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym wywodzi się ze środowisk zaniebanych społecznie i kulturowo. Zob. Cz. Kosakowski: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit, 2003, s. 30, z kolei W. Otrębski powołuje się na badania dowodzące, że w przypadku ok. 75% tych dzieci przyczyną ich niepełnosprawności są zaniechania psychospołeczne środowiska. Zob. W. Otrębski: *Szansa na społeczną akceptację*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997, s. 21.

upośledzenia umysłowego to najczęściej również brak trafnego wsparcia edukacyjnego.

Ambiwalentny stosunek z jednej strony jest efektem potocznego przeświadczenia o stosunkowo „niewielkiej niepełnosprawności” charakteryzującej rozwój tej grupy osób, braku zewnętrznych stygmatów upośledzenia, a nierzadko także wysokiej sprawności fizycznej. To wszystko sprawia, że dorośli ludzie z lekkim upośledzeniem umysłowym są w społeczności lokalnej często traktowani jako pełnosprawni. Jest to z pewnością ogromną szansą umożliwiającą unikanie wielu stygmatów chętnie przydzielanych innym — nieprzeciętnym ludziom. Z drugiej zaś strony społeczna kwalifikacja do grupy osób pełnosprawnych pozbawia ich należnego wsparcia, często wręcz uniemożliwia wykorzystywanie przywilejów służących wyrównywaniu szans, a tym samym zmusza do równouprawnionej konkurencji, której z racji pewnych ograniczeń nie są w stanie sprostać. Trafnym, jak sądzę, przykładem tej sytuacji jest orzekanie o niepełnosprawności do celów rentowych, ponieważ osoby lekko upośledzone umysłowo w myśl obecnych przepisów prawnych traktowane są jako pełnosprawne. Dopiero wyższy stopień upośledzenia wiąże się z orzeczeniem o określonym stopniu niepełnosprawności³. Dwoistość tej sytuacji objawiona balansowaniem pomiędzy szansą i zagrożeniem uprawnia, jak sądzę, do rozpatrywania społecznej sytuacji osób z lekką niepełnosprawnością umysłową w kategorii ambiwalencji.

Przyjęcie paradygmatu ambiwalencji w opisie sytuacji życiowej omawianej grupy osób niesie z sobą określone konsekwencje w kreowaniu koncepcji wychowania i kształcenia szkolnego. Może być instrumentem chroniącym przed radykalnymi rozwiązaniami, skrajnie przeciwstawnymi stanowiskami⁴, co sprzyja edukacji na miarę możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych. Ta zaś powinna kształtować umiejętność dokonywania optymalnych wyborów życiowych na podstawie realistycznych aspiracji ukonstytuowanych w toku rzetelnej edukacji szkolnej. W przeciwnym razie, w związku z nierealnymi wyborami, pojawią się zadania marginalizujące bądź przerastające realne możliwości człowieka niepełnosprawnego, w efekcie których zacznie on przyjmować strategię bezradności jako sposobu adaptacji w społecznie wyznaczonych dla niego rolach.

³ Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997. Dziennik Ustaw 1997, nr 123, poz. 777.

⁴ Por. L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wit-Graf, 2001.

*
* *

Bezradność należy do terminów wszechstronnie wykorzystywanych. W potocznym i naukowym znaczeniu jest desygnatem zjawiska, stanu definiowanego w różnicowany sposób. W słownikowym ujęciu bezradność to nieumiejętność radzenia sobie, zwłaszcza w trudnej sytuacji. Bezradność świadczy o czyjeś słabości, stąd bezradny to człowiek nieumiejący sobie poradzić w życiu, szczególnie w trudnej sytuacji; bezsilny⁵. W tym znaczeniu bezradność jest zjawiskiem przeciwstawnym zaradności, czyli umiejętności radzenia sobie, przedsiębiorczości, obrotności⁶. Wydaje się jednak, że bezradność społeczna jest zjawiskiem/stanem dającym się tylko w części rozpatrzeć w kontekście zjawiska zaradności, chociaż w niektórych ujęciach stanowi ono ważne tło. W znacznym zakresie sama bezradność pozostaje w odległym związku ze słownikowo antagonistycznie definiowaną zaradnością.

Na podstawie kwerendy literatury naukowej należy stwierdzić, że bezradność jest przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, szczególnie jednak psychologów i socjologów. Na marginesie wcześniej poczynionych uwag warto podkreślić, że zaradność pojawia się zwykle w cieniu jednego z zakresów bezradności, która jako problem indywidualny i społeczny obecnie skupia na sobie znacznie większą uwagę. Podejmując próbę zdefiniowania pojęcia bezradności oraz umieszczenia go jako kategorii analitycznej w kontekście omówionych wcześniej zagadnień, rozpoczynam od postulowanej potrzeby przynajmniej częściowego rozdzielenia w dalszej dyskusji indywidualnego i społecznego wymiaru bezradności. Nie jest to postulat służący wyłącznie przejrzystości wywodu, ponieważ pozwala także, jak sędzę, na dwupłaszczyznowe odniesienie do stanu upośledzenia umysłowego. W ostatniej części tego rozdziału proponuję nieco inne — autorskie — spojrzenie na bezradność społeczną, lokując ją w strukturze działalności człowieka niepełnosprawnego intelektualnie.

⁵ *Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: PWN, 1992, s. 149.

⁶ *Ibidem*, T. 3..., s. 951.

3.2. Bezradność jako problem indywidualny

W ujęciu indywidualnym największą popularność zyskał termin wyuczonej bezradności. Zgodnie z klasycznym modelem Martina Seligmmana, jest ona efektem sytuacji, w której człowiek nie ma kontroli nad wzmocnieniami, co w rezultacie doprowadza do upośledzenia uczenia się w nowej sytuacji. Negatywne konsekwencje braku kontroli nad zdarzeniami wynikają z niedostrzegania pozytywnej korelacji pomiędzy działaniami a efektami tych działań. Człowiek będący w takiej sytuacji uczy się, że osiągnięty przez niego rezultat nie zależy od podejmowanych działań. Pojawia się więc przekonanie, że są one nieefektywne i również w przyszłości nie będą wywierały wpływu na rezultaty. Konsekwencją tego jest zaniechanie dalszych działań i oczekiwanie. Oczekiwanie to jest wystarczającym warunkiem do pojawienia się deficytów bezradności, które polegają na:

- deficytach poznawczych — nadmiernym generalizowaniu, braku wpływu na nowe sytuacje, trudności w znalezieniu zasady, od której zależy trafne rozwiązanie zadania;
- deficytach motywacyjnych — obniżeniu się motywacji, braku spontanicznych zachowań;
- deficytach emocjonalnych — uczuciach związanych ze stanem depresji⁷.

Krytyka tego modelu stała się punktem wyjścia do dalszych badań, w których rezultacie powstało sporo wariacji. Jedną z nich wiąże się z teorią atrybucji. Podstawowa różnica w stosunku do modelu pierwotnego polega na dołączeniu do sekwencji zdarzeń atrybucji przyczynowych. Człowiek, który widzi brak wpływu na efekt swojego działania, zadaje sobie pytanie, co jest tego przyczyną. Zgodnie z tą koncepcją rodzaj atrybucji przyczynowych (wyjaśnień przyczynowych) warunkuje oczekiwania co do dalszej zależności między działaniami i ich rezultatami. Oczekiwania te determinują ogólność, trwałość i rodzaj deficytów bezradności. Przykładowo, rodzaje atrybucji można umieścić w dwóch wymiarach: wewnętrzne — zewnętrzne; stałe — zmienne; czasem także mówi się o atrybucjach globalnych *versus* specyficznych⁸.

⁷ Za: G. Sędek: *Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności*. „Przegląd Psychologiczny” 1983, nr 3. Por. I d e m: *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, 1995.

⁸ I d e m: *Wyuczona bezradność*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. G l i s z c z y ń s k a. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 173.

Zewnętrzny i wewnętrzny wymiar atrybucji (umiejscowienie kontroli) można odnieść do bezradności osobistej i uniwersalnej. Jeżeli człowiek widzi, że jego działania nie przynoszą rezultatu, a jednocześnie dostrzega, że członkowie grupy, w której funkcjonuje, osiągają zamierzone efekty, wystąpi u niego bezradność osobista. Prawdopodobnie przypisze ją czynnikom wewnętrznym (brakowi wysiłku, zdolności czy zmęczeniu). Natomiast osoba, która nie osiąga zamierzonego rezultatu mimo wysiłku włożonego w działanie, dostrzegająca jednocześnie, że podobne problemy mają członkowie grupy, doświadcza bezradności uniwersalnej (wynikającej z trudności zadania, złej woli innych).

Człowiek osobiście bezradny będzie miał obniżoną samoocenę oraz będzie doświadczał większych zaburzeń emocjonalnych w odniesieniu do osób uniwersalnie bezradnych⁹.

Wymiar „atrybucje stałe — atrybucje zmienne” odpowiada za trwałość powstałych deficytów bezradności. Jeśli ludzie przypisują swoją bezradność czynnikom stałym (brak zdolności), to następujące po treningu bezradności deficyty będą miały charakter długotrwały i powracający po pewnym czasie. Wymiar stałości odpowiada za zjawisko przesunięcia oczekiwań (wzrost oczekiwań po sukcesie, obniżenie po porażce).

Wymiar „atrybucje ogólne — atrybucje specyficzne” jest niezależny od stałości i umiejscowienia kontroli. Brak wysiłku, brak zdolności, trudności zadania, pech — mogą mieć wymiar zarówno ogólny, jak i specyficzny. Jednostka może uważać, że nie ma zdolności do rozwiązywania konkretnych (specyficznych) zadań, lub też może uważać, że nie ma zdolności do rozwiązywania wszystkich zadań. Analogicznie, można powiedzieć o pechu chwilowym bądź ogólnym. Wymiar ogólności atrybucji odpowiada więc za transfer deficytów na różne sytuacje. Oznacza to, że jeżeli trening bezradności jest przeprowadzany w innych warunkach, na innych zadaniach i przez różnych eksperymentatorów, to wystąpienie deficytu bezradności zależy od ogólności wyjaśnień przyczynowych braku efektów działania.

Badacze sugerują, że zależności między wymiarami atrybucji mają charakter addytywny i niezależny (nieinteraktywny). Oznacza to, że na przykład przypisanie bezradności czynnikom wewnętrznym, stałym i ogólnym („jestem całkowicie niezdolny”) powoduje powstanie negatywnych emocji, wywołuje długotrwałe deficyty poznawcze i motywacyjne przejawiające się w różnych sytuacjach. Z kolei przypisanie

⁹ Ibidem, s. 174.

jej czynnikiem zmiennym, specyficznym i zewnętrznym („miałem pecha”) powoduje minimalne zaburzenia bądź ich brak¹⁰.

Inna wariacja tradycyjnego modelu wyuczzonej bezradności, również niezwykle interesująca w aspekcie podjętego tematu, została opracowana przez polskich psychologów i nosi miano modelu informacyjnego¹¹. Przyjmuje odmienne założenie na temat natury i funkcji procesów poznawczych aniżeli model tradycyjny. Założenia te wywodzą się z nurtu badań nad poznaniem społecznym i zachowaniem celowym, w którym kładzie się nacisk na aktywny charakter poznania i jego ścisły związek z pragmatyką poznania, można je ująć następująco:

- przedmiotem procesów poznawczych są przede wszystkim przyszłe stany rzeczy (zorientowanie ku przyszłości), które podmiot pragnie osiągnąć (w przypadku zdarzeń korzystnych), lub te, których chce uniknąć (w przypadku zdarzeń ocenionych jako niekorzystne, przykre);
- procesy poznawcze mają charakter generatywny, polegają na budowaniu programów aktywności sprawczej dostosowanych do zadania i okoliczności jego realizacji;
- procesy poznawcze nie są epifenomenem zachowania, ale sterują jego przebiegiem, na przykład decydują o sposobie zbierania informacji w sytuacji zadaniowej i wyborze strategii działania.

Na podstawie zarysowanych założeń w modelu informacyjnym proponuje się wyjaśnianie zjawiska bezradności:

- stan bezradności powstaje w sytuacjach problemowych, w których określony jest cel, niewiadome są natomiast sposoby jego osiągnięcia; w takiej sytuacji człowiek podejmuje aktywność poznawczą z zamiarem skonstruowania skutecznego programu działania; odbywa się to za pośrednictwem formułowania i weryfikowania hipotez dotyczących efektywnych sposobów działania oraz dzięki zbieraniu i integrowaniu napływających danych o zadaniu;
- w przypadku tak zwanej sytuacji kontrolowanej (zadania rozwiązywalnego) jedna z hipotez zostaje trafnie zweryfikowana, pozostałe odrzucone; zatem w trakcie wysiłku poznawczego człowiek osiąga zysk poznawczy objawiający się w redukcji niepewności co do sposobu działania;

¹⁰ G. Sędek: *Wyuczona bezradność...*, s. 174—176; por. I d e m: *Przegląd badań i modeli...*, s. 595—603.

¹¹ Zob. M. Kofta, G. Sędek: *Wyuczona bezradność: Podejście informacyjne. W: Psychologia aktywności: Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Red. M. Kofta. Poznań: Nakom, 1993, s. 133—170; G. Sędek: *Bezradność intelektualna...*, s. 17—19.

- w przypadku sytuacji niekontrolowanej wysiłek poznawczy nie przynosi zysku, czyli nie redukuje początkowej niepewności; ważną cechą sytuacji treningu bezradności jest zatem, w tym modelu, brak postępu w rozwiązywaniu zadania mimo długotrwałego wysiłku umysłowego;
- wysiłek umysłowy jest nieefektywny, w związku z tym w pewnym momencie następuje przeskok w nowy stan, nazwany przez autorów koncepcji stanem wyczerpania poznawczego; istotą wyczerpania poznawczego jest ograniczenie dostępu do ogólnych zasobów poznawczych (uwagi, pamięci roboczej); efektem tego jest: a) zahamowanie tendencji do produkowania nowych hipotez rozwiązywania problemu; b) unikanie wysiłku poznawczego; c) pogorszenie wykonywania złożonych zadań poznawczych;
- stan wyczerpania poznawczego warunkuje zgeneralizowanie deficytów podczas wykonywania różnych zadań umysłowych stwierdzonych po treningu bezradności; zgodnie z opisywanym modelem, powinny one być szczególnie widoczne w przypadku zadań nowych, dla których jednostka nie wypracowała jeszcze schematów postępowania oraz w odniesieniu do zadań, których rozwiązanie wymaga wielu skomplikowanych operacji poznawczych;
- stan wyczerpania poznawczego zawiera komponent motywacyjny (zanik motywacji wewnętrznej — ciekawości, zainteresowania wykonywaną czynnością) oraz komponent afektywny (zdecydowane obniżenie nastroju)¹².

*

*

*

Pozostając w indywidualnym wymiarze bezradności, można wskazać co najmniej trzy możliwe drogi analizy jej związku z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Pierwsza obejmuje poszukiwanie właściwości (cech) charakterystycznych dla upośledzenia umysłowego, które zgodnie z przytoczonymi modelami warunkują (lub przynajmniej sprzyjają) uczeniu się bezradności. Druga droga ukazuje poszukiwanie wspólnych źródeł jednostkowej wyuczonej bezradności i upośledzenia umysłowego. Trzecia zaś wskazuje na możliwość wzajemnego sprzężenia zwrotnego w obrębie nabywania doświadczenia (np. w związku z pełnionymi rolami społecznymi), które patologizuje rozwój i sprzyja uczeniu się bezradności.

Czynniki determinujące bezradność można kojarzyć z zaburzeniami warunkującymi proces uczenia się, a w konsekwencji także

¹² G. Sędek: *Bezradność intelektualna w szkole...*, s. 17—19.

nabywanie kompetencji kulturowych i osiąganie założonych celów życiowych. Na uwagę zasługują zwłaszcza:

- zaburzenia w odbiorze informacji (wolniejsze tempo spostrzegania, trudności w sublimowaniu spostrzeżeń),
- łatwa odwracalność uwagi, trudności w skupieniu uwagi,
- szybkie zniechęcanie się, brak konsekwencji w działaniu,
- trudności w kojarzeniu związków,
- trudności z wykorzystaniem posiadanych informacji i zastosowaniem zdobytych umiejętności¹³.

Prócz wymienionych, szczególnie w aspekcie modelu informacyjnego, warto wskazać jeszcze na ograniczenia umysłowe utrudniające generowanie hipotez i rozwiązywanie problemów, zwłaszcza:

- ograniczona zdolność myślenia abstrakcyjnego,
- ograniczenia w pamięci logicznej,
- zaburzenia w stosowaniu transferu pozytywnego,
- trudności w spostrzeganiu i integrowaniu informacji,
- trudności w transponowaniu informacji pomiędzy układami sygnałów,
- problemy z działaniami na II układzie sygnałowym¹⁴.

Innym determinantem bezradności w kontekście tego modelu może być brak zdolności realnej oceny swoich możliwości i sytuacji — charakterystyczny dla osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, stąd nietrafny osąd zadań (sytuacji)¹⁵ i zaliczenie niektórych do kontrolowalnych, co jest jednym z warunków wyuczzonej bezradności w omawianej koncepcji. Ponadto niepowodzenia i trudności w rozwiązywaniu problemów, w związku z przywołanymi już zaburzeniami, prowadzą do zniechęcenia (zaniku motywacji wewnętrznej) i zamierania aktywności (II i III warunek bezradności).

W przypadku drugiej drogi analizy, traktując upośledzenie jako stan nabyty w toku rozwoju, należy wskazać na czynniki środowisko-

¹³ Zob. J. Kostrzewski: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981; H. Borzyszkowska: *Charakterystyka dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1983; J. Wyczesany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo...*

¹⁴ Zob. J. Kostrzewski: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo...*; H. Borzyszkowska: *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: *Nauczanie dzieci...*; Z. Włodarski: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: PWN, 1998.

¹⁵ Por. Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000.

we, które w zbiorach determinantów upośledzenia umysłowego¹⁶ i wyuczonej bezradności stanowią część wspólną. Są to:

- niekorzystne postawy rodzicielskie,
- atmosfera wychowawcza w domu, szkole oraz instytucjach opiekuńczo-wychowawczych,
- brak odpowiedniej stymulacji rozwoju intelektualno-emocjonalnego,
- przekonanie o własnej inności, wyrażające się brakiem wiary w swoje możliwości, niemożnością bezpośredniego lub pośredniego wpływania na bieg wydarzeń, brak poczucia sprawczości itp.,
- „zablokowanie normalnej aktywności poznawczej i uniemożliwienie właściwego korzystania z doświadczeń”¹⁷.

Z kolei trzeci sposób analizowanego związku wydaje się najszerszy kontekstowo i najbardziej trafny w aspekcie sformułowanych założeń podjętego opracowania. Jego podstawą jest traktowanie upośledzenia umysłowego jako stanu nabytego w rozwoju, zgodnie z modelem scharakteryzowanym w poprzednim rozdziale. Podejście to wskazuje na wzajemne przenikanie i wzmacnianie się czynników patologizujących rozwój umysłowy i kreujących bezradność. Umożliwia to rozpatrzenie zjawiska bezradności osoby z lekką niepełnosprawnością umysłową na trzech płaszczyznach, w aspekcie trzech modeli. Pierwsza płaszczyzna zostaje zakreślona przez zespół ograniczeń rozwojowych charakterystycznych dla omawianej niepełnosprawności, często wynikających z faktu trwałych niekorzystnych zmian w centralnym układzie nerwowym (model biologiczny). Druga obejmuje determinanty nabywania upośledzenia i zarazem bezradności w związku z ograniczeniami rozwoju powstającymi wskutek niekorzystnych warunków życia (model społeczny). Trzecia zaś to świadomość własnego upośledzenia i poczucia nieporadności oraz bezsilności hamująca aktywność i w rezultacie rozwój zaradności (model interakcyjny). Ograniczenia na poszczególnych poziomach pozostają w sprzężeniu zwrotnym, prowadzą do nabywania niekorzystnych doświadczeń, utrudniają pełnienie wyznaczanych społecznie ról. Są treningiem bezradności. Ta zaś ogranicza aktywność, prowadzi do wycofania i powoduje pogłębianie się poczucia upośledzenia.

Ostatni z prezentowanych sposobów analizowania związku bezradności z upośledzeniem umysłowym pokazuje wyraźnie, że nie są to

¹⁶ Por. M. Kościelska: *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN, 1998.

¹⁷ T. Gradziński: *Symptomy wyuczonej bezradności u osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i emocjonalnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 180.

stany/zjawiska jednowymiarowe. Stąd próba wyjaśniania wskazanego związku wyłącznie w aspekcie koncepcji jednostkowych jest niewystarczająca. Wymaga szerszego spojrzenia uwzględniającego kontekst społeczny i kulturowy.

3.3. Bezradność w kontekście społecznym

Filozoficzne koncepcje bezradności¹⁸, utożsamiające ją najczęściej z ludzką niemocą¹⁹, stanowią pewnego rodzaju pomost między bezradnością wewnętrzną (indywidualną, duchową) i bezradnością grupową (powszechną np. wobec siły przemijania). Mimo to bezradność nie jest czymś nieodwracalnym i stałym. Jest to „zjawisko, stan, przeżycie czy doświadczenie, które rozgrywa się w czasie; narasta, maleje, znika, pojawia się znowu”²⁰.

Indywidualny i społeczny charakter bezradności widoczny jest w źródłach bezradności. Jedne z nich są zakorzenione w bytowości człowieka, inne formy bezradności pojawiają się w jego życiu w związku z konkretnymi wydarzeniami. „Są one często wywołane przez sam podmiot lub innych ludzi. Można określić te stany jeszcze inaczej; bezradność albo jest tym, »co dzieje się« w podmiocie, albo też podmiot sprawia, że czuje się bezradny. Bezradność pojawia się w czasie, który różnie rysuje się na tle wewnętrznych przeżyć podmiotu i jego zewnętrznych uwarunkowań”²¹. Bezradność zatem nie jest stanem pojawiającym się w próżni, powstaje, trwa, jest determinowana i przemija w związku z określonymi uwarunkowaniami.

Ogólna analiza przytaczanej literatury pozwala na sformułowanie tezy o sferach zainteresowań bezradnością, która mówi, że indywi-

¹⁸ „Pojęcie bezradności w refleksji filozoficznej jest trudno definiowalne. Rzadkie jego używanie w wypowiedziach filozoficznych związane jest zapewne z silnymi kontekstami znaczeniowymi, nawiązującymi do doświadczenia bezpośredniej egzystencji człowieka (tzw. doświadczenia konieczne: istnienia, śmierci)”. Zob. M. Woźniczka: *Bezradność jako problem w nauczaniu filozofii*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium...*, s. 261.

¹⁹ A. Kiepas: *Bezradność człowieka — w kontekście „mocy” i „niemocy” człowieka jako podmiotu*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium...*, s. 239—250.

²⁰ E. Podrez: *Bezradność współczesnego stoika*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium...*, s. 227.

²¹ Ibidem, s. 227—228.

dualny jej wymiar pozostaje w obszarze dyskursu psychologicznego, a społeczny — socjologicznego. Tak więc badania i teorie psychologiczne wyuczonej bezradności koncentrują się na doświadczeniach indywidualnych, a w ujęciach socjologicznych analizowane są sytuacje społeczne, w których brak zaradności jest jednocześnie udziałem wielu jednostek, grup społecznych, organizacji²².

Uporczywe rozgraniczanie tych obszarów nie jest jednak korzystne (w aspekcie eksploracji badanego zjawiska) ani nie może być do końca konsekwentne. Coraz częściej na gruncie opracowań socjologicznych punktem wyjścia w podejmowaniu tematu są koncepcje psychologiczne, gdzie — jak zauważają sami socjolodzy — „pojęcie bezradności jest znacznie jaśniejsze, tj. bardziej precyzyjnie ujęte, a zatem łatwiejsze w operacjonalizacji”²³. Z kolei psycholodzy podejmują próbę wyjścia poza jednostkowy charakter bezradności i umieszczenia jej w szerszym społecznym kontekście, przyznając, że „teorie wyuczonej bezradności okazują się w analizie narzędziem inspirującym i użytecznym, ale jednak niewystarczającym”²⁴. Społeczny wymiar indywidualnej bezradności (podobnie jak zaradności) widoczny jest na wielu płaszczyznach analizy. Wszak bezradność najczęściej ujawnia się w sytuacjach społecznych, w trakcie działania, może być udziałem wielu osób, można się jej wzajemnie uczyć, „zarażać się nią” od innych, szczególnie tych, o podobnych problemach i statusie²⁵.

Zdaniem Janusza Grzelaka, są cztery powody, dla których bezradność należy określać mianem społecznej. Pierwszy z nich wynika z natury utraty kontroli nad wzmocnieniami, które mają charakter społeczny. To znaczy, że utrata kontroli wynika ze „(współ)zależności od innych aktorów społecznych” (ludzi, władzy, organizacji). Drugi powód wynika z faktu, że doświadczenia utraty kontroli są dzielone z dużą liczbą innych ludzi. Trzecim powodem jest założenie, że przekonania, nad którymi tracimy kontrolę, są tworzone i dostępne „w sferze publicznej życia społecznego”. Ostatni zaś mówi, że sposoby radzenia sobie z utratą kontroli mają charakter zachowań społecznych²⁶.

W innym opracowaniu cytowany autor sprowadza społeczne źródła bezradności do dwóch sytuacji: skupienia i rozproszenia kontroli.

²² Por. J. Grzelak: *Bezradność społeczna. Szkic teoretyczny*. W: *Psychologia aktywności. Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Red. M. Kofta. Poznań: Nakom, 1993, s. 225—248.

²³ M. Kwiecińska-Zdrenka: *Bezradność — pojęcie, wobec którego socjologowie okazali się bezradni?* „Kultura i Edukacja” 2004, nr 1, s. 12.

²⁴ J. Grzelak: *Bezradność społeczna...*, s. 226.

²⁵ Por. W. Łukaszewski: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: KiW, 1984.

²⁶ J. Grzelak: *Bezradność społeczna...*, s. 236.

W przypadku skupienia kontroli (sytuacji, w której jest ona w jednych rękach) bezradność wynika z uzależnienia. Natomiast o okolicznościach rozproszenia kontroli mówimy wówczas, gdy jest ona rozłożona na wszystkich ludzi danej zbiorowości. Zgodnie z omawianą koncepcją obie sytuacje wywołują konsekwencje niespecyficzne i specyficzne. Konsekwencje niespecyficzne to między innymi: obniżenie motywacji, wycofywanie się z życia niekontrolowanego, aktywność w sferze życia kontrolowanego, apatia, przygnębienie, pesymizm, tendencje do tworzenia małych grup adaptacyjnych. Z kolei specyficznymi następstwami bezradności w sytuacji skupienia kontroli są: silny proces kategoryzacji społecznej na grupę „my” i „oni”, obniżenie aktywności, apatia, bierność, wycofanie się do innych obszarów aktywności, w których można sprawować kontrolę, wchodzenie w związki z grupą sprawującą kontrolę, poszukiwanie przyjemności kierowania się zasadą „tu i teraz”. Specyficznymi konsekwencjami bezradności w sytuacji rozproszonej kontroli są: zjawiska cwaniactwa, polegające na eksploatowaniu tych osób, które są jeszcze aktywne, obniżenie się poziomu wykonania, atomizacja społeczeństwa ze wszystkimi tego konsekwencjami (rywalizacja, agresja interpersonalna, destrukcja norm moralnych)²⁷.

W okresie prezentacji tej koncepcji założenia te zapewne budziły polityczny podtekst. Obecnie również są aktualne, aczkolwiek w nieco innym wymiarze. Mam na myśli asynchronię przeobrażeń społecznych²⁸, rozchwanie systemów wartościujących²⁹, masową produkcję ryzyk³⁰, zwiększające się znaczenie indywidualizacji³¹ i wyraźnie różnicujące się społeczeństwo polskie, w zakresie którego można mówić o „różnych Polskach” oraz różnych strategiach dostosowawczych³². W efekcie powstały wyraźnie zróżnicowane grupy społeczne, przy

²⁷ I d e m: *Społeczne źródła bezradności*. Wykład wygłoszony w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu w czerwcu 1986. Podaję za: W. Poznaniak: *Teorie uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostki oraz grupy*. W: *Społeczna psychologia kliniczna*. Red. H. Sęk. Warszawa: PWN, 2000, s. 89–90.

²⁸ A. Radziejewicz-Winnicki: *Społeczeństwo w trakcie zmiany*. Gdańsk: GWP, 2004.

²⁹ M. Ziółkowski: *Utorowanie stosunków społecznych a rozchwanie systemów wartości we współczesnej Polsce*. „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 2.

³⁰ U. Beck: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do nowoczesności*. Przeł. S. Cieśła. Warszawa: Scholar, 2004.

³¹ O. Speck: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przeł. E. Cieślik. Gdańsk: GWP, 2005.

³² M. Marody: *Trzy Polski — instytucjonalny kontekst strategii dostosowawczych*. W: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. Marody. Warszawa: Scholar, 2002.

czym linie podziałów przebiegają w wielu sferach. Najbardziej widoczne i najłatwiej mierzalne dotyczą zamożności. Oczywiście przeobrażeniom tym podlega grupa osób niepełnosprawnych, w stosunku do której możemy mówić o zwiększonych utrudnieniach w dopasowaniu się do zachodzących zmian i znacznie bardziej złożonych konsekwencji rozpatrywanych w kategoriach przejścia społecznego³³. Trudności te są ważnym determinantem nabywania bezradności³⁴. Założenie to pozwala spojrzeć na osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną — jak na wyodrębnioną grupę społeczną o mniejszych szansach rozwojowych — przez pryzmat makrosocjalny.

Utrata kontroli — przypomnijmy: ważny element zjawiska bezradności — wywoływana jest przez kilka czynników. Jednym z nich może być silna zależność pożądaných przez osobę wzmocnień od działań innych ludzi. Jest to sytuacja, w której występuje asymetria wpływów lub niepełna symetria (także w subiektywnym odczuciu). Przy czym kompetencje własne, motywacje danej osoby nie mają tu znaczenia, ponieważ wzmocnienia kontrolują inni ludzie, instytucje, władze. Utrata kontroli może wynikać także ze sprzeczności interesów między osobą i pozostałymi ludźmi, którzy determinują określony stan rzeczywistości. O utracie kontroli może także decydować nieskuteczność działania (wynikająca z braku kompetencji czy różnic interesów) lub brak efektywności wpływu i trudności wymuszenia działania zgodnie z interesami osoby narażonej na utratę kontroli. Innej przyczyny warto poszukiwać w nadmiernej zmienności reguł decydujących bądź współdecydujących o sposobach wpływu na innych ludzi. Na zakończenie należy podkreślić, że utrata kontroli nie zawsze prowadzi do bezradności, czasem może także wywoływać reakcje zaradcze³⁵. Z pedagogicznego punktu widzenia jest to zagadnienie niezwykle interesujące, ponieważ ukazuje złożoność oddziaływania wychowawczego — ta sama dyrektywa (konfiguracja bodźców) może wywołać odmienne reakcje sprzyjające nabywaniu zaradności bądź bezradności³⁶.

Wycuczona bezradność, w aspekcie organizacji i zarządzania, traktowana jest jako ograniczona zdolność lub brak takiej zdolności do odpowiedniego reagowania w nowych sytuacjach, w zmieniających się

³³ Problematykę tę dokładnie rozpatruje A. Krause: *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls. 2004.

³⁴ A. Kargulowa: *Przeciw bezradności. Nurty — opcje — kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1996.

³⁵ J. Grzelak: *Bezradność społeczna...*, s. 236.

³⁶ Na gruncie psychologii próbowano wyjaśnić to m.in. za pomocą teorii reaktancji. Zob. M. Kofta: *Wolność wyboru*. W: *Człowiek jako podmiot życia...*

warunkach. Jest to jedno z negatywnych następstw procesu biurokratyzacji³⁷. Takie określanie tego zjawiska ściśle związane jest z terminem „trained incapacity”, najczęściej tłumaczonym na język polski jako „wyuczona nieudolność”. Termin ten, wprowadzony przez Thorsteina Veblena, odnosi się do sytuacji, w której umiejętności jednostki okazują się brakami lub słabymi punktami. Działania stosowane z powodzeniem w przeszłości, w zmienionych warunkach, mogą prowadzić do niewłaściwych reakcji, co powoduje nieprzystosowanie³⁸. Robert K. Merton, odwołując się do przykładu działania organizacji biurokratycznej, dowodzi, że wyuczona nieudolność wywodzi się ze źródeł strukturalnych, reasumując to w następujący sposób:

- aby działanie organizacji biurokratycznej było efektywne, konieczna jest niezawodność reakcji i rygorystyczne posłuszeństwo wobec przepisów;
- taki stosunek do przepisów powoduje, iż zostają one przekształcone w wartości niezależne, bez odniesienia do zespołu celów;
- utrudnia to szybkie przystosowanie do specyficznych warunków, nieprzewidzianych przez tych, którzy zredagowali specyficzne przepisy;
- te same elementy, które zazwyczaj sprzyjają efektywności działania, w szczególnych wypadkach wywołują skutek odwrotny³⁹.

Przywołana koncepcja wykazuje wiele związków z wyuczoną bezradnością. Związki te można rozpatrywać w relacjach równoległych i podrzędnych.

W ujęciu słownikowym „nieudolność” może być organizacyjna, w kierowaniu czymś; także nieudolność przemówienia, formy, stylu. Coś odznacza się nieudolnością⁴⁰. „Nieudolny” to ktoś nieporadny, niezręczny, niezdarny, niedołączny, nieumiejętny, niewprawny, nie-wprawiony lub coś (wytwór) nieudanego, wadliwego⁴¹.

Analizując to ujęcie w kontekście z wcześniej przywołanym określeniem bezradności, można sformułować kilka wniosków. Słownikowe

³⁷ M. Pacholski: *Wyuczona bezradność*. W: *Słownik pojęć socjologicznych*. Red. M. Pacholski, A. Słaboń. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 1997, s. 210.

³⁸ T. Veblen: *Teoria klasy próżniaczej*. Przeł. J. Zagórski, K. Zagórska. Warszawa: PWN, 1971. Podają za: R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 2002, s. 258.

³⁹ Ibidem, s. 260.

⁴⁰ *Słownik języka polskiego*. T. 2..., s. 366.

⁴¹ Zob. *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: BGW, 1993, s. 128.

ujęcia omawianych terminów ukazują ich bliskoznaczność. Niemniej jednak wynika z nich, że bezradnym jest ktoś działający wobec czegoś — zdarzenia, sytuacji, problemu. Nieudolny zaś może być nie tylko człowiek działający, ale również wytwór działania (produkt). Prócz tego warto zwrócić uwagę na sytuacyjny kontekst bezradności, która — zgodnie z wcześniej przywołaną definicją słownikową — zależy także od okoliczności, jest więc stanem osoby w określonych warunkach. Nieudolność zaś — w zaprezentowanym ujęciu — jest raczej cechą wewnętrzną przynależną działającemu podmiotowi z pominięciem okoliczności.

Wyuczona nieudolność jest rezultatem uporczywego trzymania się określonych reguł (stosowanych mechanicznie i bezwzględnie przepisów). W aspekcie grupowym, w czasach szybkich przemian, powoduje to spadek efektywności działania całej organizacji. Natomiast w kontekście jednostkowym prowadzi to do unikania odpowiedzialności, braku kreatywności, sztywności działania, braku umiejętności reagowania na nową sytuację. Pracownicy wyuczeni takiego działania mają ogromne trudności w odnalezieniu się na innym stanowisku⁴². Wyuczona nieudolność jest więc wynikiem działania, które przekształca się w nawyk (ukonstytuowanym na wygodnictwie, do którego osoba się przyzwyczaja), a tylko konieczność i silny nacisk środowiska zewnętrznego mogą zmusić człowieka do zmiany tak rozumianego nawyku. Poza tym proces modyfikacji pojęć i sposobu myślenia wymaga psychicznego wysiłku oraz wypracowania z większym lub mniejszym trudem własnego sposobu działania w zmieniających się okolicznościach⁴³.

Zarówno w przypadku wyuczonej nieudolności, jak i wyuczonej bezradności podmiot doznaje porażki w efekcie działania. Jednak wyuczona nieudolność — w przyjętym rozumieniu — jest prologiem bezradności. Wszak uporczywe stosowanie się do wcześniej zinteryoryzowanych reguł, a niedopasowanych do aktualnych okoliczności prowadzi do niepowodzenia. Systematycznie powtarzające się niepowodzenia, będące wynikiem nieudolności, są treningiem bezradności, w trakcie którego człowiek traci poczucie sprawstwa. Warunkiem takich następstw jest uporczywe stosowanie (uwewnętrznienie) reguł i przeświadczenie o ich niezmiennej przydatności lub uznanie ich stosowania za łatwe czy opłacalne. W przeciwnym wypadku — porzuce-

⁴² Por. M. Pacholski: *Wyuczona bezradność...*, s. 210.

⁴³ T. Veblen: *Teoria klasy...*, s. 182. Podaję za: M. Kwiecińska-Zdrenka: *Aktywni czy bezradni wobec swojej przyszłości?* Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2004, s. 19.

nia uznanych przepisów działania i zastąpienia ich przez inne — koncepcja Thorsteina Veblena traci zastosowanie.

Wyuczona nieudolność nie jest więc epifenomenem wyuczonej bezradności, nie jest też warunkiem koniecznym jej nabycia, jest jednak możliwym i prawdopodobnym wstępem do niej, zwłaszcza w przypadku osób o ograniczonej zdolności elastycznego stosowania posiadanych umiejętności.

Innym pojęciem bliskoznacznym wykorzystywanym w naukach społecznych jest bezsilność. Stan bezsilności to sytuacja, w której podmioty uczestniczące w systemie społecznym uświadamiają sobie, że są pozbawione wpływu na bieg wydarzeń, a końcowe rezultaty praktycznie nie zależą od ich aktywności⁴⁴. Konkretyzując, można powiedzieć, że jest to przekonanie człowieka, że od jego zachowania nie zależą skutki ani oczekiwane wzmocnienia⁴⁵. Uświadomienie tego stanu możliwe jest po spełnieniu trzech warunków. W pierwszym z nich podkreśla się, że podmiot musi posiadać własne standardy ewaluacyjne niezbędne do zdefiniowania oczekiwanych rezultatów działania. W drugim określa się konieczność posiadania własnych narzędzi definiowania sytuacji, koniecznych do scharakteryzowania realnych stanów rzeczy. W trzecim zaś zawiera się założenie, że partner nie dysponuje narzędziami kontroli sprawczej umożliwiającymi redukcje dystansów między oczekiwanymi i realnymi stanami rzeczy. Pojęcie bezsilności odnosi się zatem w znacznej mierze do nieefektywnej kontroli zdarzeń — człowiek nie jest w stanie uzyskiwać rezultatów, które byłyby zadowalające w świetle akceptowanych przez niego standardów. Prócz tego stany bezsilności są wynikiem także nieefektywnej kontroli znaczeń (społecznych sensów zasobów i reguł operacyjnych)⁴⁶.

W innym znaczeniu pojęciem bezsilności posługuje się Jan Szczepański. Traktuje on omawiane zjawisko jako ludzką niemoc. Ma ona miejsce w sytuacji, gdy w określonej grupie, organizacji czy instytucji społecznej lub całym społeczeństwie wielu ludzi spostrzega własną bezradność wobec zachodzących zdarzeń. Jednocześnie jest to — zdaniem wspomnianego autora — wskaźnik patologii funkcjonowania tej zbiorowości. Ze zbiorową bezsilnością spotykamy się w okolicznościach, kiedy nawet połączone siły wielkich zbiorowości, zmierzając do wykonania jakiegoś dzieła, okazują się bezsilne, ponieważ trudności

⁴⁴ R. Cichocki: *Podmiotowość w społeczeństwie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2003, s. 165.

⁴⁵ K. Korzeniowski: *Poczucie podmiotowości — alienacji politycznej. Uwarunkowania psychospołeczne*. Poznań: Nakom, 1992, s. 14.

⁴⁶ R. Cichocki: *Podmiotowość w społeczeństwie...*, s. 165—166.

przewyższają ich możliwości. Warto podkreślić, że Jan Szczepański dostrzega w bezsilności także pozytywne cechy, zwracając uwagę na jej rolę w wyzwaniu poczucia ludzkiej mocy⁴⁷.

Bliska bezsilności jest świadomość bezsensu. Spotykamy się z nią w opracowaniach Mirosławy Marody diagnozujących polskie społeczeństwo początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Genezą poczucia bezsensu było, zdaniem przywoływanej autorki, przekonanie o rozerwaniu wszelkich naturalnych związków między wysiłkami a ich efektami, między celami a sposobami ich realizacji, między pragnieniami a ich spełnieniem. Tak więc, o poczuciu bezsensu jako właściwości charakteryzującej życie człowieka, ale mającej źródła w uwarunkowaniach systemowych, można mówić w okolicznościach występowania u niego trzech przekonań. Pierwsze mówi, że nie jest on w stanie — mimo, że robi wszystko, co należy — zaspokoić najbardziej oczywistych potrzeb. Drugie to przeświadczenie, że inni i bez wysiłku osiągają to, o co on walczy. Trzecie zaś to przekonanie o tym, że nic się nie zmienia⁴⁸. Punktem wyjścia w precyzowaniu tego pojęcia są potrzeby. Wydaje się to całkowicie uzasadnione sytuacją gospodarczą naszego kraju w latach osiemdziesiątych XX wieku, czyli w okresie chyba najmocniej systemowo kreującym poczucie bezsensu. Natomiast koncentrując się na genezie bezradności, Mirosława Marody wymienia jej dwa typy. Pierwszy — psychologiczny — jest rezultatem wewnętrznego nastawienia i przekonania, że los człowieka zależy od szczęścia oraz że ludzie mają niewielki wpływ na to, co im się przytrafia. Drugi — systemowy — podważa związek pomiędzy cechami i motywacjami jednostki a jej potencjalnymi możliwościami sukcesu z powodu kontekstu systemowego, który jest głównym predykatorem sytuacji każdego człowieka⁴⁹.

Tezę systemowego warunkowania bezradności możemy odnaleźć także w koncepcji Charles'a Murraya⁵⁰, gdzie pod pojęciem kultury uzależnienia („dependency culture”) wspomniany autor opisuje grupę społeczną, której członkowie nie podejmują prób szukania pracy, rywalizowania na rynku o posadę z innymi ludźmi. Zamiast tego wybier-

⁴⁷ J. Szczepański: *Bezsilność*. „Odra” 1983, nr 5.

⁴⁸ *Co nam zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*. Red. M. Marody. Londyn: Aneks, 1991, s. 222. Podaję za: M. Kwiecińska-Zdrenka: *Aktywni czy bezradni...*, s. 24—25.

⁴⁹ M. Marody: *Kapitał psychologiczny: Bezradność i poczucie kontroli nad własnym życiem*. W: *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*. Red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard. Warszawa: IFiS, PAN, 2000, s. 85; Por. M. Kwiecińska-Zdrenka: *Aktywni czy bezradni...*, s. 26.

⁵⁰ Ch. Murray: *Losing ground: American social policy, 1950—1980*. New York: Basic Books, 1994.

rają życie na niższym poziomie ekonomicznym, ale bardzo wygodne, bez obowiązków i systematycznej pracy. Nie dążą do zmiany swojego położenia, nie przeszkadza im to, że są całkowicie uzależnieni od pomocy społecznej, wręcz przeciwnie — uczą się tego uzależniania, a właściwie są uczeni przez system państwa opiekuńczego. Zbyt daleko — zdaniem przywołanego autora — posunięty systemowy mecenat państwa nad ludźmi ubogimi niszczy umiejętność radzenia sobie w życiu i uczy bezradności. Wyuczona kultura ubóstwa, zarazem kultura wyuczonej bezradności, nie dotyczy osób będących w trudnej sytuacji życiowej nie ze swojej winy⁵¹.

Należy podkreślić, że znaczna część tez sformułowanych w przytoczonej koncepcji została wyprowadzona z przesłanek natury ekonomicznej. Najogólniej można podsumować je stwierdzeniem, niezwykle popularnym w kręgach skrajnie liberalnych, że ludzie biedni są sami sobie winni, a opiekuńcza polityka państwa tę sytuację pogarsza. Niezwykle kontrowersyjne tezy (zwłaszcza w aspekcie podjętego tematu pracy) Charles Murray prezentuje wraz z Richardem J. Herrnsteinem w innej pracy⁵², u której podstaw leży założenie, że inteligencja jest wrodzoną, stałą, niepodatną na wpływy środowiska cechą osobowości. Na podstawie tego próbują dowieść, że wyrównywanie szans życiowych osób gorzej sytuowanych ekonomicznie przez stwarzanie im dobrych warunków edukacyjnych jest marnowaniem pieniędzy, ponieważ cokolwiek by robić, i tak nie uda się podnieść ich ilorazu inteligencji.

Omawiając bezradność w kontekście funkcjonowania społecznego, można by zapewne wyliczyć jeszcze wiele zjawisk wykazujących

⁵¹ Ibidem, s. 24—40. Nieco mniej śmiało stanowiska nawiązujące do tej koncepcji można spotkać także na gruncie słowackiej pedagogiki specjalnej. Są one formułowane w aspekcie socjalizacji i wychowania mniejszości romskiej. Zob. np. *Rómskie etnikum — jeho špecifikáa vzdelávanie*. Bańska Bystrica: UMB, 2004. W rodzimej literaturze kulturze ubóstwa poświęcono także wiele miejsca, niemniej jednak w odniesieniu do polskiej rzeczywistości nie formułuje się tak skrajnych koncepcji. Zob. np. H. Domański: *Ubóstwo w strukturze społecznej w Bułgarii, Polsce, Rosji, Rumunii, Słowacji i na Węgrzech*. „Kultura i Społeczeństwo” 2002, nr 4; D. Lepianka: *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzji*. „Kultura i Społeczeństwo” 2002, nr 4; J. Stochmiałek: *Teoretyczne koncepcje przezwycięzania zjawiska wykluczenia społecznego w sytuacji ubóstwa*. „Auxilium Sociale” 2002, nr 2; E. Bielska, A. Radziejewicz-Winnicki: *Ubóstwo, marginalizacja i wykluczenie w kontekście asynchronii zmian społecznych*. Wybrane problemy. „Chowanna” 2003, T. 2.

⁵² R.J. Herrnstein, Ch. Murray: *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press, 1994. Podają za: G. Mietzel: *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Przeł. A. Ubertowska. Gdańsk: GWP, 2002, s. 280.

związki z rozpatrywanym pojęciem. Wśród nich należałoby wymienić alienację, anomię, bierność, bezrobocie, bezdomność, marginalizację, niezaradność, pesymizm, przedmiotowość, ubóstwo czy zewnątrzsterowność. Wymienione zjawiska pozostają w różnych relacjach z bezradnością (to znaczy mogą ją determinować, być jej konsekwencją, najczęściej pozostają we wzajemnym sprzężeniu zwrotnym, będąc i jednym, i drugim). Wydaje się, że ich dokładne rozpatrywanie nie wniosłoby już nowych istotnych wiadomości do wyводу, zwłaszcza w aspekcie bezradności osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

*
* *

Na podstawie przytoczonych koncepcji, w myśl których bezradność ujmowano w kontekście funkcjonowania społecznego, można wyprowadzić pewne (choć nie jednoznaczne) wnioski na temat możliwych relacji tego zjawiska ze stanem upośledzenia umysłowego. Oczywiście, rozpatrywanie tego związku, chociaż z zaakcentowanym kontekstem społecznym, nie może odbywać się w oderwaniu od jednostkowych cech osoby niepełnosprawnej, wszak mówiąc o grupie osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, mamy na myśli zbiór osób charakteryzujących się posiadaniem (lub nieposiadaniem) jakiejś cechy. Uogólnienie to wcale nie oznacza utraty indywidualnego, podmiotowego charakteru poszczególnych członków tej grupy.

Bezradność pojawia się w życiu człowieka w związku z określonymi zdarzeniami, ujawnia się w sytuacjach problemowych. Przyjmując, że niepełnosprawność jest dyspozycją do generowania problemów życiowych⁵³, można przypuszczać, że osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym będą częściej narażone na udział w sytuacjach trudnych, i w związku z opisanymi wcześniej ograniczeniami będą częściej doświadczały utraty kontroli i poczucia bezradności. Prymarne doświadczenia bezradności, nabywane już w szkole, będą utrwały subiektywne poczucie braku efektów działania i bezsensu sytuacji (choć w rzeczywistości wcale ono nie musi być zbieżne z oceną postronnego obserwatora). Rozważania nad konsekwencjami tego odczucia mogą przebiegać w kontekście różnych teorii, jedną z bardziej trafnych — jak sądzę — jest samospełniające się proroctwo⁵⁴. Przy-

⁵³ Por. S. Kowalik: *Psychospołeczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*. W: *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, 2002, s. 811–813.

⁵⁴ Por. A. Kasparek: *Kwestia społecznego konstruowania bezradności*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium...*, s. 61–72.

pomnijmy, że podstawą tej koncepcji jest stwierdzenie: „Jeśli ludzie definiują sytuacje jako rzeczywiste, to stają się one sytuacjami rzeczywistymi”⁵⁵. Podobnie człowiek z lekką niepełnosprawnością intelektualną może przypisywać każde swoje niepowodzenie swoim cechom lub negatywnemu stosunkowi otoczenia do jego osoby (np. dlatego, że posiada orzeczenie o niepełnosprawności). To zaś może warunkować jego nastawienia, ale także prowokować określone reakcje osób, z którymi wchodzi w interakcje. Koncepcja ta jest jednym z elementów społecznego konstruowania roli (dla) osoby niepełnosprawnej.

Kwestia interakcji człowieka niepełnosprawnego z innymi ludźmi także wymaga omówienia w aspekcie podjętego tematu. Osoby z niepełnosprawnością umysłową charakteryzuje znaczna wrażliwość na oddziaływania społeczne i duża skłonność do wchodzenia w interakcje z osobami o prawidłowym rozwoju intelektualnym. W trakcie interakcji są jednak nastawione na kierowanie zewnątrzne i podporządkowują się partnerowi pełnosprawnemu intelektualnie⁵⁶. Można powiedzieć, że relacje te zwykle cechuje pewnego rodzaju asymetria lub niepełna symetria, co jest, przypomnijmy, ściśle związane z utratą poczucia sprawstwa, wycofaniem, biernością.

Innymi cechami charakterystycznymi dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną — ujawniającą się w kontaktach społecznych — jest łatwe uleganie wpływom i skłonność do naśladownictwa⁵⁷. Odnosząc te właściwości do przywołanych wcześniej koncepcji, zauważamy, że bezradność jest doświadczana w interakcjach z innymi ludźmi, co stwarza sposobność do rozpowszechniania subiektywnych odczuć jej towarzyszących. Sprzyja to zarażaniu bezradnością, na co narażone są szczególnie osoby łatwo ulegające wpływom innych ludzi.

Przyczynkiem do poszukiwania kolejnych związków między omawianymi zjawiskami jest teza, że przeciętny człowiek posiada potrzebę sprawstwa, tkwi w nim naturalne dążenie do wywierania wpływu na świat. Istnieje kilka teorii tłumaczących to zjawisko, zapewne można odwołać się w tym miejscu do potrzeby wolności, jaka kryje się w człowieku, lub potrzeby uzyskania pozycji, która umożliwi lepsze zaspokajanie swoich potrzeb⁵⁸. Oczywiście, analogiczne potrzeby

⁵⁵ R.K. Merton: *Teoria socjologiczna...*, s. 461.

⁵⁶ Por. A. Giryński: *Wybrane aspekty funkcjonowania osób niepełnosprawnych umysłowo*. „Szkoła Specjalna” 1993, nr 5.

⁵⁷ Por. np. H. Borzyszkowska: *Charakterystyka dziecka upośledzonego umysłowo...*, s. 19.

⁵⁸ M. Kofta: *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*. W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. Kofta, T. Szustrowa. Warszawa: PWN, 2001, s. 201.

i dążenia charakteryzują grupę osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Jednak w ich przypadku należy zakładać teoretycznie większe trudności w społecznym urzeczywistnianiu poczucia sprawstwa. Jedną z przyczyn tkwi w już wspomnianej wcześniej asymetrii interakcji z osobami o prawidłowym rozwoju. Prowadzi ona do większej zależności wzmocnień od działań innych ludzi, co — przypomnijmy — jest ważnym komponentem bezradności⁵⁹. Zjawisko to można wyjaśnić na podstawie charakteru doświadczeń gromadzonych przez osoby niepełnosprawne intelektualnie. Doświadczają one sporo porażek w trakcie wykonywania zadań społecznych oraz odczuwają odrzucenie przez otoczenie społeczne. Tracą wiarę we własne możliwości i w związku z tym szukają osoby, która mogłaby pokierować ich postępowaniem⁶⁰. Po jej odnalezieniu już nie tylko subiektywnie, ale również obiektywnie tracą faktyczną sprawczość.

Analiza determinantów bezradności oraz cech charakteryzujących rozwój osób upośledzonych umysłowo wskazuje na jeszcze jedną istotną zbieżność. Jest nią brak elastycznego reagowania na zmianę. Właściwość ta stała się ostatnio niezwykle ważna i wiele wskazuje na to, że w przyszłości nie straci na znaczeniu. Podstawowym składnikiem społecznych przemian i zakładanym warunkiem postępu jest kwestionowanie i modyfikowanie norm. Proces ten polega na zastępowaniu składników istniejącej struktury normatywnej innymi, które również mają źródło w tradycji, tyle że odmiennej i przez to nieidentyfikowanej z poprzednim reżimem⁶¹. Zmiana prowadzi więc do okoliczności, w których pojawia się konieczność poszukiwania nowych sposobów realizacji wyznaczonych celów. Warto w tym miejscu wspomnieć, że bezradność zwykle objawia się w sytuacji, w której człowiek zna cel, do którego dąży, jest motywowany do jego osiągnięcia, ale nie wie, jak go zrealizować (np. brak mu odpowiednich zasobów)⁶², lub podejmuje działania, które nie przynoszą rezultatu, ponieważ są nieadekwatne do wymagań spowodowanych zmianami. Należy więc przyjąć, że w warunkach zmiany elastyczność myślenia, umiejętność wnioskowania oraz przewidywania decydują o zaradności — niestety, są to operacje znacznie ograniczone w przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie.

W opisanej sytuacji pojawia się problem zaadaptowania do nowych warunków. Zgodnie z przywołaną koncepcją w trakcie przemian dez-

⁵⁹ J. Grzelak: *Społeczne źródła bezradności...*

⁶⁰ A. Giryński: *Wybrane aspekty funkcjonowania osób niepełnosprawnych...*

⁶¹ J. Reykowski: *Psychologiczne wymiary zmiany społecznej. Esej o zasadach społecznej koordynacji*. „Forum Oświatowe” 1997 nr 1—2, s. 59—65.

⁶² Por. M. Kwiecińska-Zdrenka: *Aktywni czy bezradni...*, s. 137.

aktualizują się obowiązujące normy postępowania, które umożliwiały w przeszłości w miarę efektywne osiąganie celów. W tej sytuacji istnieje kilka możliwych sposobów adaptacji. Odwołując się do tradycyjnej koncepcji Roberta K. Mertona, warto przywołać przynajmniej dwie drogi — rytualizm i wycofanie⁶³. Pierwsza wiąże się konsekwentnym przestrzeganiem metod działania, mimo odrzucenia celów, do których mają one prowadzić. Druga jest pochodną odrzucenia zarówno cenionych uprzednio celów, jak i zinstytucjonalizowanych praktyk wiodących do ich realizacji. Analogicznie, tym drogom adaptacji odpowiadają dwa typy bezradności. W pierwszym wypadku jest nią bezradność utożsamiana z nieporadnością, czyli dążeniem do celu w sposób nieporadny, często rytualnym powtarzaniem wyuczonych wzorców zachowań, które zostały zdewaluowane w związku z zachodzącymi zmianami. Druga droga obejmuje schemat odrzucenia — zarówno norm warunkujących zasady postępowania, jak i wartości wyrażanych w celach, na które zorientowane jest dążenie. Konsekwencją takiego podejścia jest bezradność traktowana jako bezsilność, czyli anomia w działaniu oraz wartościowaniu⁶⁴.

3.4. Bezradność społeczna w strukturze działalności człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym

W przypadku omawianej grupy osób warto pokusić się o określenie także innego — od zaprezentowanych — aspektu bezradności. Wprawdzie został on ukonstytuowany na kanwie wcześniejszych przykładów, ale akcentuje nieco odmienny zakres kompetencji istotnych w rozpatrywaniu społecznej sytuacji osób upośledzonych umysłowo. Ponadto, jak sądzę, jest logicznym następstwem przyjętego w tej pracy sposobu myślenia o uwarunkowaniach społecznej sytuacji osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Lokując bezradność społeczną w strukturze działalności człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym, można ją określić jako **niemoż-**

⁶³ R.K. Merton: *Teoria socjologiczna...*, s. 246—251.

⁶⁴ Zgodnie z podejściem, że anomia jest stanem chaosu wśród norm i wartości, zanikiem jednoczesnych drogowskazów postępowania. Zob. P. Szto m p k a: *Socjologia*. Kraków: Znak, 2002, s. 285.

ność kreowania lub świadomego reprodukowania schematów społeczno-kulturowych zgodnie z wymaganiami definiowanymi w obrębie pełnionych ról. Punktem wyjścia w analizie tak pojmowanej bezradności jest założenie, że indywidualna istota roli jest określana nie przez jednostkę, lecz przez społeczeństwo, a oczekiwania zachowań związane z rolami są wiążące dla jednostki. Oznacza to, że nie może ona ich zignorować bez szkody dla siebie⁶⁵. W związku z tym możemy mówić o **obowiązujących działaniach (zachowaniach) w określonych sytuacjach społecznych**. W tym ujęciu bezradność jest blokadą działania jednostki. Przeszkody utrudniające, ograniczające, uniemożliwiające działanie mogą tkwić w różnych czynnikach w zależności od konkretnej sytuacji. Mogą być pochodną uwarunkowań wewnętrznych podmiotu, jego otoczenia, relacji pomiędzy elementami sytuacji, lub funkcją kilku jej elementów. Prócz tego mogą być obiektywne lub subiektywnie odczuwalne przez osobę. W założeniu tym należy wyraźnie rozgraniczyć **bierną i świadomą** reprodukcję schematów społeczno-kulturowych. Świadoma reprodukcja umożliwia celowe zmiany przystosowawcze adekwatne do zmieniających się w życiu jednostki sytuacji. Są one zatem wstępem do zachowań transgresyjnych. Bierna reprodukcja jest uporczywym (rytualnym) powtarzaniem zachowań wyuczonych niedopasowanych do zmienionych warunków działania. Ograniczona umiejętność (lub jej brak) dopasowania się do zmiany stanowi jeden z ważnych determinantów nabywania bezradności.

Ujęcie to pozwala na rozpatrywanie bezradności w związku z określonymi rolami pełnionymi przez konkretnego człowieka. Można więc mówić nie tylko o bezradności uniwersalnej, często traktowanej także jako stała dyspozycja człowieka, ale również o bezradności parcjalnej — ujawniającej się w niektórych sytuacjach, w działaniach podejmowanych w związku z pełnieniem wybranych ról społecznych. Podejście to — jak sądzę — jest przydatne w rozpatrywaniu sytuacji społecznej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ grupę tę charakteryzuje nieharmonijny rozwój. Efektem zaburzeń rozwojowych jest zróżnicowane tempo i możliwości nabywania określonych kompetencji. Stąd w wielu sytuacjach życiowych ludzie z lekkim upośledzeniem umysłowym radzą sobie nie gorzej od swoich sąsiadów o prawidłowym rozwoju.

Znaczącym kontekstem tego podejścia jest prakseologiczne określenie zaradności, gdzie jest ona utożsamiana z umiejętnością ela-

⁶⁵ R. Dahrendorf: *Homo sociologicus. O historii, znaczeniu i granicach kategorii roli społecznej*. W: P. Sztompka, M. Kucia: *Socjologia. Lektury*. Przeł. P. Polak. Kraków: Znak, 2005, s. 312.

stycznego dostosowania sposobu działania do zmieniających się warunków, także w niesprzyjających okolicznościach⁶⁶. Oczywiście, w tym ujęciu zaradność jest dodatnią cechą podmiotu działającego. Z kolei Tadeusz Kotarbiński uważa, że zaradnym jest człowiek, który „nie ulega automatyzmowi, lecz wysiłkiem inicjatywy zmienia tok swego zachowania się stosownie do aktualnych potrzeb i ujawnionych możliwości”⁶⁷. Można zatem stwierdzić, że uwydatnione wcześniej, w aspekcie bezradności, uporczywe, rytualne (bez refleksji nad celem) powtarzanie czynności jest odwrotnością tak rozumianej zaradności. Chociaż sam Tadeusz Kotarbiński na drugiej stronie osi napięć dostrzega raczej bezwład i bierność objawiającą się niedostatkami inicjatywy, a także brakiem decyzji⁶⁸, czyli cechy/właściwości podmiotu charakterystyczne dla bezradności utożsamianej wcześniej z anomią, bezsilnością, niemocą. Bez względu na sposób postrzegania bezradności działanie (a raczej jego brak lub charakteryzująca je nieudolność, nieefektywność) spełnia istotną funkcję.

Prakseologiczna definicja zaradności i poczyniona na jej marginesie uwaga Tadeusza Kotarbińskiego zachęcają do dwuwymiarowego spojrzenia na koncepcję bezradności społecznej osób lekko niepełnosprawnych intelektualnie. Pierwszy wymiar obejmuje bezradność generowaną w kontaktach interpersonalnych, ściśle związaną z cechami osoby bezradnej, wynikającymi między innymi z ograniczeń będących pochodnymi stanu upośledzenia umysłowego. Efektem tego są trudności w kreowaniu i świadomym reprodukowaniu zachowań w obrębie pełnionych ról przypisanych jednostce (grupie) zgodnie z kulturowymi, społecznymi i prawnymi wyznacznikami.

Drugi wymiar wiąże się z faktem, że każdy człowiek pełni w swoim życiu wiele ról. W przypadku omawianej grupy osób — prócz tych tradycyjnie determinowanych kulturowo, społecznie, biologicznie i prawnie — możemy mówić także o roli osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Podobnie jak rola chorego⁶⁹, nie jest ona podejmowana z własnej woli, jest przypisana osobie niepełnosprawnej. Analogicznie jak w przypadku innych, również i w tej roli możemy mówić o cha-

⁶⁶ T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii teorii organizacji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988, s. 287.

⁶⁷ T. Kotarbiński: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973, s. 139.

⁶⁸ Ibidem, s. 114—142.

⁶⁹ Dokładniej na ten temat na gruncie rodzimej literatury odwołując się do koncepcji T. Parsons'a pisze m.in. M. Chodkowska: *Formy i możliwości wsparcia społecznego niepełnosprawnych przez integrację w płaszczyźnie mikro- i makrostruktur*. „Auxilium Sociale” 1997, nr 2; Eadem: *Role rodzinne i zawodowe kobiet niepełnosprawnych*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2005, nr 3.

rakterystycznych atrybutach. Jednym z nich może być bezradność społeczna, która w świadomości wielu ludzi jest dyspozycją cechującą stan niepełnosprawności intelektualnej lub/i zaniedbania socjalnego.

Efektem zaprezentowanych analiz jest teza ukazująca nabywanie bezradności społecznej człowieka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście dwóch ograniczeń. Pierwsze wynika z jego indywidualnych cech/właściwości charakterystycznych dla stanu upośledzenia umysłowego, które ograniczają, utrudniają aktywność podejmowaną w związku z pełnieniem przypisanych mu ról. Drugie zaś jest pochodną postrzegania go i przypisywania mu sprecyzowanych społecznie możliwości, często zakładanych *a priori* (np. nieprzydatności na określonym stanowisku pracy). Oba ograniczenia w praktyce łączą się ze sobą i często na zasadzie synergii działają ze wzmożoną siłą.

W efekcie takiego podejścia polaryzują się także „dwie bezradności”. Pierwsza jest nieumiejętnością działania — nieporadnością, niezaradnością, objawia się w działaniu niedopasowanym do celów i warunków, nie przynosi więc oczekiwanych efektów. Druga jest niemocą, bezsilnością, apatią, wycofaniem — zatem odczuciem braku możliwości zmiany swojej sytuacji. W przypadku pierwszej bezradności możemy mówić o wyznaczonych celach (uznanych wartościach), ale braku warunków (zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych) do ich realizacji. Drugi przypadek należy utożsamiać przede wszystkim z odrzuceniem celów (dewaluacją wartości), zatraceniem sensu dalszej aktywności. Oczywiście, obie bezradności mogą, choć nie muszą, nakładać się na siebie, obie dotyczą zarówno osoby pełnosprawnej, jak i niepełnosprawnej. Wydaje się jednak, że przeprowadzona dyskusja pokazuje, iż te drugie (szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną) narażone są na bezradność w znacznie większym stopniu. Przy czym nabywanie przez nie bezradności nie jest wyłącznym rezultatem ich ograniczeń, ale jest także pochodną oddziaływań społecznych.

Jaką rolę w tej działalności odgrywa szkoła? Na to pytania staram się odpowiedzieć w dalszej części pracy. Punktem wyjścia w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie jest charakterystyka systemu i podstawowych założeń procesu kształcenia badanej grupy osób.

Rozdział 4.

***ORGANIZACJA I PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA
PROCESU KSZTAŁCENIA UCZNIÓW
Z LEKKIM UPOŚLEDZENIEM UMYŚLOWYM***



4.1. Wprowadzenie

Badania procesu kształcenia specjalnego i jego uwarunkowań mają bogatą tradycję. Próba ich podsumowania wymagałaby zestawienia treści tworzących kilka opasłych tomów, toteż w prezentowanej charakterystyce pomijam szczegółowy opis rezultatów badań nad założonym i faktycznym funkcjonowaniem poszczególnych elementów systemu, a skupiam się na ukonstytuowanych na ich podstawie, lub w toku innych rozważań, koncepcjach kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Punkt wyjścia, w podjętej charakterystyce, stanowi sprecyzowanie pojęcia systemu kształcenia specjalnego oraz zarysowanie jego form i podstaw organizacyjnych. W dalszej części rozpatruję konstytutywne założenia procesu kształcenia, przybliżając jednocześnie — tradycyjnie wyodrębnione w dydaktyce — elementy systemu w kontekście edukacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Część ta jest także próbą spojrzenia na instytucjonalne założenia kształcenia omawianej grupy uczniów w aspekcie nabywania przez nich bezradności społecznej i kreowania zaradności. Częściowo jest to efektem odkrycia i uwydatnienia strategii (kreowania zaradności i przeciwdziałania bezradności) zawartych w powszechnie uznanych założeniach systemu kształcenia specjalnego, częściowo są to autorskie propozycje składające się na całościowe postrzeganie procesu kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo, który — w tym ujęciu — można nazwać edukacją przeciw bezradności.

4.2. System kształcenia specjalnego

System kształcenia specjalnego jest zbiorem elementów pozostających we wzajemnych relacjach, tworzących całość jakościowo różną od sumy poszczególnych elementów¹. Definiuje się go najczęściej przez wymienienie jego składników (konstytutywnych części)

¹ T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978, s. 237; L. Bertalanffy von: *Ogólna teoria systemów*. Warszawa: PWN, 1984, s. 68.

oraz związków zachodzących między nimi². Jest on układem dynamicznym, należy o tym pamiętać szczególnie w odniesieniu do systemu kształcenia. W nieco innym ujęciu podkreśla się, że system jest zespołem norm i sposobów działania regulujących jakąś dziedzinę życia³. W tym znaczeniu na przykład system kształcenia specjalnego należy utożsamiać z regulatorem procesu kształcenia specjalnego.

System kształcenia specjalnego jest integralną częścią całego systemu kształcenia obowiązującego w danym kraju. Zwykle jest on komplementarny wobec tego systemu⁴, dlatego podlega analogicznym przeobrażeniom, zwłaszcza w zakresie struktury, ale także szeroko pojętych funkcji. Równoległość tych zmian była szczególnie widoczna po wprowadzeniu reformy systemu edukacji w 1999 roku.

Rozpatrując obecną organizację systemu kształcenia specjalnego, warto wspomnieć także o przeobrażeniach w związku z innymi uwarunkowaniami. Jednym z najważniejszych jest historyczna ewolucja postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych. Można wyróżnić kilka etapów tej transformacji, poczynając od izolacji i odrzucania osób niepełnosprawnych, poprzez uznanie ich potrzeb w zakresie opieki i kształcenia segregacyjnego, aż do akcentowania ich prawa do integracji społecznej i pełnej autonomii⁵. Następstwem owej ewolucji były zmiany prawne oraz rozwój instytucji podejmujących trud opieki, wychowywania i kształcenia osób upośledzonych. W pierwszej kolejności powstawały „placówki” zajmujące się wyłącznie opieką nad osobami niepełnosprawnymi. Dopiero w XIX wieku, wraz z problemami związanymi z upowszechnianiem szkoły elementarnej, zaczęto dostrzegać inne specjalne potrzeby dzieci i młodzieży upośledzonej, co znalazło swoje odzwierciedlenie w organizowaniu różnych form wychowania i kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Jednakże przez wiele lat koncentrowano się wyłącznie na doskonaleniu segregacyjnego systemu wychowania i kształcenia. Tendencje integracyjne mocniej wkroczyły w paradygmaty pedagogiczne dopiero w drugiej połowie XX wieku, a w Polsce szerzej zaczęto je urzeczywistniać w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia⁶. Można zatem przyjąć, że

² *Proces kształcenia — podejście systemowe*. Warszawa: WSiP, 1986, s. 10.

³ W. O k o ń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak, 2004, s. 392.

⁴ I. S t a w o w y - W o j n a r o w s k a: *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSiP, 1989, s. 35.

⁵ Por. W. D y k c i k: *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. D y k c i k. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005, s. 45—46.

⁶ Por. J. W y c z e s a n y: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls, 2005, s. 75; por. Z. G a j d z i c a: *Kształcenie specjalne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: G—Ł. Red. T. P i l c h. Warszawa: Żak, 2003, s. 901.

integracja w procesie kształcenia niepełnosprawnych jest swego rodzaju naturalnym następstwem historycznych przemian relacji osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych⁷.

Przez wiele lat kształcenie specjalne było nierozdzielnie związane z funkcjonowaniem szkoły specjalnej. Obecnie jest ono prowadzone w innych placówkach nie tylko integracyjnych, ale również ogólnodostępnych⁸. W Polsce funkcjonuje system kształcenia specjalnego zintegrowany z ogólnodostępnym szkolnictwem publicznym. Oznacza to, że dzieci niepełnosprawne mają prawo uczęszczać do ogólnodostępnych szkół publicznych wszystkich typów i stopni, jeśli są w stanie podolać wymaganiom stawianym uczniom w tych placówkach⁹.

Kwerenda literatury z zakresu pedagogiki specjalnej pozwala dostrzec dwa odmienne podejścia w określaniu zakresu systemu kształcenia specjalnego, szczególnie jego relacji z kształceniem integracyjnym. Rozbieżność ta jest widoczna także w uregulowaniach prawnych.

Zwolennicy pierwszego stanowiska traktują edukację specjalną i integracyjną jako dwa odrębne podsystemy ogólnego systemu kształcenia. W tym ujęciu głównym czynnikiem różnicującym jest miejsce edukacji. Jeżeli odbywa się ono w placówkach (zespołach), które stosują określone kryteria selekcyjne w doborze uczniów (np. stopień i rodzaj niepełnosprawności), to nosi nazwę specjalnego. W innych przypadkach — kiedy uczeń niepełnosprawny realizuje obowiązki szkolne w instytucjach przyjmujących dzieci i młodzież bez wstępnych warunków segregacyjnych — określa się je mianem integracji. Przykładem tego są szkoły (klasy) integracyjne lub ogólnodostępne. Podział ten został między innymi uwydatniony w materiałach promujących reformę systemu edukacji w 1999 roku¹⁰.

Ten, jak się wydaje, prosty i przejrzysty podział budzi jednak pewne wątpliwości. Pierwsze pojawiają się podczas analizy aktów prawnych dotyczących orzeczeń i opinii wydawanych przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne¹¹. Czytamy tam, że zespół orze-

⁷ Por. Cz. Kosałowski: *Przedmowa*. W: *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. Red. Cz. Kosałowski. Toruń: Akapit, 2001, s. 11.

⁸ Por. Idem: *Nauczanie zintegrowane w kształceniu specjalnym*. W: *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*. Red. H. Kosełka, J. Kuźma. Kraków: AP, 2000, s. 230.

⁹ Por. Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS, 1998, s. 38—39.

¹⁰ Zob. np. Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym. Warszawa: MEN, 2001.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci

kający określa zalecaną formę kształcenia specjalnego, na przykład w szkole ogólnodostępnej, szkole lub klasie integracyjnej, w szkole lub klasie specjalnej. W efekcie dowiadujemy się, że kształcenie specjalne może być realizowane także w formie integracyjnej.

Inną wątpliwość budzi znaczenie miejsca edukacji. Uwzględniając zarysowany podział, należałoby przyjąć, że jest ono decydujące — odgrywa nadrzędną rolę względem innych zmiennych, na przykład podmiotu i przedmiotu kształcenia, celów, treści, form organizacyjnych, metod czy środków. Trudno zaakceptować tę argumentację i przyjąć, że stosowanie tych samych metod, środków i treści w realizowaniu adekwatnych celów edukacyjnych dziecka niepełnosprawnego w zależności od fizycznej przestrzeni różnicuje rodzaj systemu kształcenia. Z punktu widzenia rozwoju podmiotu poddawanego oddziaływaniom systemu miejsce, w którym odbywa się edukacja, jest jedną z wielu zmiennych. Ma ono oczywiście znaczenie, zwłaszcza jeżeli warunkuje rodzaj i intensywność interakcji, w jakie wchodzi uczeń. Nie należy jednak utożsamiać go z jedynym ani nawet głównym predykatorem jakości oddziaływania edukacyjnego. Przypomnijmy, że system jest zbiorem elementów pozostających we wzajemnych relacjach¹². Warto o tym pamiętać, precyzując pojęcie systemu kształcenia specjalnego, którego elementy są wyraźnie widoczne w definicji procesu kształcenia specjalnego, co czyni przedmiotem analizy w dalszej części tego rozdziału. W aspekcie wieloelementowego ujęcia procesu kształcenia rozgraniczenie systemów specjalnego i integracyjnego na podstawie jednego elementu — miejsca edukacji — jest pewnego rodzaju nadużyciem.

Szukając innego rozwiązania zakreslenia relacji między rozpatrywanymi typami kształcenia, warto skorzystać z podziału systemu rehabilitacji zaproponowanego przez Stanisława Kowalika w latach osiemdziesiątych minionego wieku. Podstawą tego ujęcia jest proces rehabilitacji, który może mieć miejsce w systemie:

- zamkniętym (rehabilitowany poddawany jest wyłącznie oddziaływaniom instytucji zamkniętych);
- półotwartym (rehabilitowany poddawany jest częściowo oddziaływaniom instytucji zamkniętych);
- otwartym (rehabilitowany nie jest bezpośrednio poddawany oddziaływaniu instytucji)¹³.

oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania. Dziennik Ustaw z 2001, nr 13, poz. 14.

¹² Zob. np. M. Mazur: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa: PIW, 1976.

¹³ S. Kowalik: *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN, 1984, s. 94.

Analogicznie można przyjąć, że w systemie kształcenia specjalnego występują trzy formy — kształcenie: segregacyjne (szkoły i placówki specjalne), częściowo segregacyjne (oddziały specjalne w ogólnodostępnych szkołach i placówkach, nauczanie indywidualne organizowane w domu ucznia) oraz niesegregacyjne (nieinstytucjonalne formy kształcenia w ogólnodostępnych szkołach i placówkach, czyli kształcenie uczniów niepełnosprawnych w naturalnych warunkach, jakie stwarzają szkoły masowe)¹⁴. Dwie ostatnie formy zwykle określa się mianem kształcenia integracyjnego. Z kolei w obrębie tej formy, w polskim systemie kształcenia, należy wyróżnić integracje: instytucjonalną i naturalną. Ta pierwsza wiąże się ze spełnieniem określonych warunków organizacyjnych (prawnych oraz metodycznych), z kolei druga jest pochodną traktowania ucznia niepełnosprawnego podobnie jak pozostałych wychowanków placówki¹⁵. W praktyce jest najpełniejszą formą integracji¹⁶.

Odnosząc się do zaproponowanej typologii, warto podjąć dyskusję nad zakwalifikowaniem nauczania indywidualnego do częściowo segregacyjnej formy. Wydaje się, że w tej kwestii przeważają argumenty za umieszczeniem go w obrębie formy segregacyjnej. Organizowanie procesu kształcenia w domu ucznia zwykle ogranicza jego kontakty z rówieśnikami do minimum¹⁷. Nie kontaktuje się on systematycznie (w związku z organizacją edukacji) nawet z rówieśnikami wykazującymi podobne zaburzenia w rozwoju, tak jak ma to miejsce w przypadku uczniów szkoły specjalnej. Możemy mówić, pozostając w trafnie określonym przez Jana Pańczyka schemacie, o trzech formach kształcenia specjalnego. W pierwszej z nich — kształceniu segregacyjnym — możemy wyróżnić dwie podgrupy: realizację obo-

¹⁴ J. Pańczyk: *Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10, s. 77.

¹⁵ Forma ta w piśmiennictwie bywa różnie określana. O integracji naturalnej pisze m.in. M. Marek-Ruka: *Jakość edukacji niepełnosprawnych warunkiem ich pełnej rehabilitacji*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10, s. 39; o integracji pozornej. A. Maciarz: *Cel i istota społecznej integracji*. W: *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Red. A. Maciarz. Kraków: Impuls, 1999, s. 12; o integracji ukrytej A. Hulek: *Szkola masowa wobec uczniów niepełnosprawnych*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

¹⁶ Por. G. Szumski: *Współczesne formy organizacji kształcenia a cele edukacji niepełnosprawnych*. W: *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Gajdzica, A. Klinik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004, s. 155.

¹⁷ Por. J. Wyczęsany: *Problemy edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie nauczania indywidualnego*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. Dykcik, B. Szychowiak. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001, s. 287.

wiązku szkolnego w szkole specjalnej (lub innej placówce specjalnej) oraz realizację obowiązku szkolnego w formie nauczania indywidualnego. Natomiast w obrębie pozasegregacyjnej formy warto wymienić integracje: naturalną oraz instytucjonalną.

Nieco inną propozycję podziału proponuje Grzegorz Szumski. Wyróżnia on cztery typy systemów kształcenia specjalnego:

- segregacyjny (szeroki zakres specjalnego kształcenia, realizowanego w placówkach segregacyjnych, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do specjalnej pomocy);
- wspólnego nurtu (szeroki zakres specjalnego kształcenia, realizowanego w placówkach niesegregacyjnych, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do specjalnej pomocy);
- asymilacyjny (niewielki zakres kształcenia specjalnego, realizowanego w placówkach segregacyjnych, administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalnej pomocy);
- inkluzyjny (niewielki zakres specjalnego kształcenia w placówkach niesegregacyjnych, administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalnej pomocy)¹⁸.

Uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym mogą realizować obowiązek szkolny we wszystkich wymienionych formach, aczkolwiek w przypadku kształcenia indywidualnego, podobnie jak w przypadku innych uczniów, muszą zostać orzeczone inne zaburzenia uniemożliwiające pracę w zespole klasowym lub uczęszczanie do szkoły.

4.3. Kształcenie specjalne¹⁹

Kształcenie specjalne jest rodzajem kształcenia i w związku z tym stanowi planowy, systematyczny, zamierzony proces oddziaływań²⁰ (ogółem czynności²¹) charakteryzujący się określoną specyfiką. Wynika ona z²²:

¹⁸ G. Szumski: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: APS, PWN, 2006, s. 171–176.

¹⁹ Por. Z. Gajdzica: *Kształcenie specjalne...*, s. 901–902.

²⁰ J. Pańczyk: *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1991, s. 57.

²¹ I. Stawowy-Wojnarowska: *Podstawy kształcenia...*, s. 13.

²² Ibidem, s. 13; J. Pańczyk: *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne...*, s. 57; W. Okoń: *Słownik pedagogiczny...*, s. 204.

- podmiotu oddziaływań (są nim uczniowie mający różne i w różnym nasileniu występujące trudności w nauce);
- zachodzących procesów (oprócz powszechnie występujących w kształceniu ogólnym również rewalidacji/rehabilitacji i resocjalizacji);
- stosowanych metod, wykorzystywanych środków, odpowiednich programów uwzględniających trudności uczniów;
- celów oddziaływań (prócz obowiązujących w całym systemie także cele rewalidacyjne/rehabilitacyjne i resocjalizacyjne głównie utożsamiane z przygotowaniem niepełnosprawnych do współżycia i współdziałania z pełnosprawnymi).

Innym ważnym celem jest konieczność rozwijania umiejętności życiowych, czyli kształtowanie umiejętności, dzięki którym osoba niepełnosprawna może skutecznie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniem codziennego życia²³. Urzeczywistnianie tego celu można nazwać zapobieganiem lub terapią bezradności.

Rewalidacja (rehabilitacja) odgrywa ważną rolę w kształceniu specjalnym; jak zauważa Irena Stawowy-Wojnarowska, tylko taki proces kształcenia nazywamy specjalnym, w którym oprócz wyposażania ucznia w wiadomości, umiejętności i postawy kompensujemy, korygujemy i usprawniamy zaburzone procesy psychiczne i fizyczne²⁴.

Nieco inny aspekt rozpatrywanego typu kształcenia uwydatnia definicja zaproponowana przez grupę ekspertów UNESCO, w myśl której kształcenie specjalne to „elastyczny system ułatwień wychowawczych stosowany wobec tych uczniów, którzy mają różnego rodzaju i stopnia trudności w nauce, spowodowane czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, zaburzeniami fizycznymi lub psychicznymi [...]. Wzbogacona forma szkolnictwa ogólnego w celu podniesienia jakości życia tych osób, które funkcjonują w różnych upośledzających ich warunkach”²⁵. Kluczowymi terminami w przytoczonej definicji są „elastyczność” i „ułatwienie”, zatem ukierunkowanie działań na zmianę warunków — takie wzbogacenie formy kształcenia, aby maksymalnie wyzwalalo możliwości ucznia. Tak więc w przytoczonej koncepcji nadrzędne staje się kształcenie, rewali-

²³ J. Wyczesany: *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Red. J. Wyczesany, A. Mikrut. Kraków: AP, 2002, s. 77.

²⁴ I. Stawowy-Wojnarowska: *Podstawy kształcenia...*, s. 13.

²⁵ A. Hulek: *Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40, s. 9.

dacja zaś jest pewnym jego wzbogaceniem, a zarazem czynnikiem warunkującym skuteczność²⁶.

Na marginesie tej definicji warto pokusić się o pewną dygresję. Kształcenie specjalne jest wzbogaconą formą kształcenia, które ma pomóc w poprawie jakości życia osób funkcjonujących w upośledzających warunkach. Warunki te w aspekcie — omówionej na wstępie pracy — koncepcji upośledzenia umysłowego należy rozumieć dwojako. Są to ograniczenia związane ze stanem upośledzenia umysłowego utrudniające uczenie się, działanie i nabywanie kompetencji, jest to również doświadczenie zdobywane w określonych sytuacjach społecznych, które także utrudnia działanie i rozwój społeczny. W związku z tym zbyt daleko idące ułatwienie może prowadzić do nabywania kompetencji zupełnie odmiennych od założonych. Nadmierne koncentrowanie się na utrudnieniach związanych ze stanem upośledzenia umysłowego jest czynnikiem współkreującym doświadczenie, które uwydatnia rolę upośledzonego umysłowo, czyli człowieka wymagającego wsparcia, opieki, litości. Na podstawie tych ustaleń warto wyprowadzić dwa wnioski. Pierwszy potwierdza tezę Czesława Kosakowskiego o konieczności traktowania rehabilitacji jako czynnika wspomagającego edukację (a nie odwrotnie) — przynajmniej w wypadku omawianej grupy osób. Drugi zaś to potrzeba dokładnej weryfikacji wielostronnych (dotyczących wszystkich lub zbyt wielu sfer rozwoju) orzeczeń o obniżeniu progu wymagań, zamiast których powinny się pojawić plany intensyfikacji edukacji. Oczywiście, w wypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną obniżenie progu wymagań w zakresie wybranych kompetencji jest konieczne. Nie ulega jednak wątpliwości, że pozostaje spora sfera zdolności specjalnych (będących fundamentem ważnych kompetencji życiowych), które mogą rozwijać się na poziomie przeciętnym, a w indywidualnych przypadkach — nawet ponadprzeciętnym. Szczególnie w ich wypadku nie należy dopuścić do obniżania wymagań, ponieważ zmniejszy to szanse życiowe omawianej grupy uczniów oraz przyczyni się do kształtowania poczucia niższości, bezradności, lenistwa, zapewne także wdroży do postawy oczekiwania.

²⁶ Por. Cz. K o s a k o w s k i: *Nauczanie zintegrowane...*, s. 235.

4.4. Organizacja systemu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym²⁷

Organizacja kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo opiera się na ogólnej strukturze systemu oświatowego. W związku z tym realizowanie przez nich kolejnych szczebli edukacji jest analogiczne do toku kształcenia uczniów o prawidłowym rozwoju. Zasada ta dotyczy wszystkich form kształcenia specjalnego. Przypomnijmy, że uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim mogą realizować obowiązek szkolny w szkołach specjalnych, klasach specjalnych organizowanych przy szkołach ogólnodostępnych, klasach integracyjnych organizowanych przy szkołach ogólnodostępnych lub specjalnych, szkołach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych, a w wypadku dodatkowych zaburzeń mogą zostać objęci nauczaniem indywidualnym. Mimo wyraźnego rozwoju szkolnictwa integracyjnego (instytucjonalnie, w naszym kraju poczynając od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku) ciągle znaczna liczba omawianej grupy dzieci i młodzieży kształci się w szkolnictwie segregacyjnym²⁸.

Po zakończeniu edukacji w szkole podstawowej uczniowie niepełnosprawni umysłowo w stopniu lekkim powinni kontynuować kształcenie w gimnazjach, a następnie w szkołach (klasach) zawodowych. Dla absolwentów, którzy nie rokują ukończenia szkoły zawodowej, tworzy się szkoły przysposabiające do pracy²⁹.

Przeobrażenia struktury i organizacji kształcenia omawianej grupy uczniów zachodziły paralelnie do zmian wprowadzanych w całym systemie kształcenia. Dlatego każda znaczniejsza próba reformowania polskiego szkolnictwa obejmowała także zmiany w systemie edukacji uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Ostatnie znaczne przeobrażenia organizacyjne nastąpiły w związku z reformą systemu edukacji wprowadzoną w 1999 roku. Omawiając więc organizację pro-

²⁷ W rozdziale tym zostały wykorzystane fragmenty opracowania Z. Gajdzica: *System kształcenia specjalnego. Podstawowe założenia i elementy na przykładzie kształcenia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju. Na przykładzie dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Kraków: AP [w druku].

²⁸ Dane obrazujące ten problem prezentuje J.M. Kwapisz: *Aspekty prawne i organizacyjne kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Szkoła Specjalna” 2006, nr 11, s. 11–12.

²⁹ J. Wyczesany: *Pedagogika osób upośledzonych umysłowo...*, s. 88–96.

cesu dydaktyczno-wychowawczego, warto chociaż skrótowo przybliżyć ostatnie przeobrażenia.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w szkole podstawowej specjalnej (lub w innych placówkach „prowadzących” dziecko programem szkoły specjalnej), przed rokiem 1999 obejmowała dwa etapy³⁰. Jednak w literaturze przedmiotu wielu autorów wskazywało na potrzebę wprowadzenia etapu trzeciego, który powinien być pomostem pomiędzy nauczaniem całościowym i przedmiotowym³¹. Zofia Sękowska³² na przykład wyróżniała trzy etapy: klasy I—IV nauczanie całościowe, klasy V—VI nauczanie skorelowane, klasy VII—VIII nauczanie przedmiotowe. Podobnego zdania byli Kazimierz Kirejczyk³³, Janina Wyczęsany³⁴, a także i wielu innych autorów³⁵.

We wprowadzonej od 1 września 1999 roku reformie przewidywano organizowanie ścieżek edukacyjnych w kształceniu specjalnym, zbieżnych z systemem kształcenia ogólnego przy założeniu, że dzieci i młodzież z różnym stopniem upośledzenia umysłowego, autyzmem oraz złożonymi niepełnosprawnościami będą realizować zadania edukacyjne zgodne ze swoimi możliwościami i potrzebami³⁶.

Przed pierwszym etapem występuje, tak zwany etap zerowy (kształcenie zintegrowane w klasie wstępnej). Pierwszy etap obejmuje klasy I—III szkoły podstawowej (również kształcenie zintegrowane),

³⁰ Zgodnie z programami nauczania: *Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: WSiP, 1985, s. 8. Z kolei obowiązujący (na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7. 06. 1996) od 1. 09. 1996 r. ramowy plan nauczania, również dzielił proces dydaktyczno-wychowawczy na dwa etapy, ale okres nauczania początkowego wydłużał do klasy IV. Zob. A. Mikrut, J. Wyczęsany: *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków: AP, 1998, s. 21—22; por. Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS, 1998, s. 240.

³¹ Por. A. Mikrut, J. Wyczęsany: *Elementy metodyki...*, s. 26.

³² Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 239.

³³ K. Kirejczyk: *Podstawy pedagogiki upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981, s. 290.

³⁴ J. Wyczęsany: *Oligofrenopedagogika*. Kraków: Impuls, 1998, s. 90—91.

³⁵ Między innymi: E. Pasternak: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994, s. 50—55; A. Błażejewska: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach V—VIII*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1983, s. 55—71.

³⁶ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*. Warszawa: MEN, 2001, s. 27—30.

etap drugi — klasy IV—VI szkoły podstawowej³⁷, trzeci — gimnazjum (kl. I—III). Czwartym etapem jest szkoła zawodowa. Należy w tym miejscu zauważyć, że propozycja ta jest bardzo bliska założeniom przedstawionym przez Zofię Sękowską, Kazimierza Kirejczyka i Janinę Wyczęsany; wyjątek stanowi długość etapu pierwszego, który zdaniem wielu autorów powinien trwać cztery lata.

Wydaje się, że trafną egzemplifikacją zachodzących przeobrażeń jest zaprezentowanie zmian nie tylko w zakresie struktury organizacyjnej, ale także obowiązującej siatki przedmiotów.

Przypomnijmy więc, że **do 31 sierpnia 1999 roku** — zgodnie z programami kształcenia, pierwszy etap (określany jako nauczanie początkowe, kształcenie całościowe) obejmował klasy I—IV, drugi (określany jest jako nauczanie przedmiotowe) obejmował klasy V—VIII³⁸. Zgodnie z założeniami, kontynuacją i jednocześnie uzupełnieniem pracy dydaktyczno-wychowawczej były zajęcia rehabilitacji (rewalidacji) indywidualnej prowadzonej w formie: zajęć dydaktyczno-wychowawczych, zajęć korekcyjno-usprawniających, a w klasach wyższych również w formie: zajęć sportowych, zespołów muzycznych, zespołów zainteresowań³⁹. W programie szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim figurowały następujące przedmioty: środowisko społeczno-przyrodnicze, język polski, matematyka, muzyka, plastyka, technika, wychowanie fizyczne, przyroda, geografia, historia, wiedza o społeczeństwie. Ponadto godzina do dyspozycji wychowawcy oraz, co istotne, rewalidacja indywidualna, która stanowi integralną część procesu dydaktyczno-wychowawczego, zajęcia sportowe, a także zajęcia wokalne-muzyczne⁴⁰. W programie zrezygnowano z niektórych przedmiotów, takich jak fizyka czy chemia, umieszczając jednocześnie wybrane treści wchodzące w ich zakres w programach nauczania przedmiotów pokrewnych. Całkowicie zrezygnowano z nauczania języków obcych. Zwiększono natomiast liczbę godzin techniki do —

³⁷ Ramowy plan nauczania dla sześciolletniej szkoły podstawowej specjalnej oraz gimnazjum dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, na podstawie Dziennika Ustaw Nr 14, 1999 r., prezentuje J. Wyczęsany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo...*, (wersja elektroniczna — CD).

³⁸ A. Mikrut, J. Wyczęsany: *Elementy metodyki...*, s. 26.

³⁹ A. Giryński: *Kształcenie dzieci i młodzieży lekko upośledzonej*. W: *Pedagogika specjalna w Polsce*. Red. U. Eckert, K. Poznański. Warszawa: WSPS, 1992, s. 72.

⁴⁰ *Ramowy plan nauczania szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Kl. I—VIII*. Podają za A. Mikrut, J. Wyczęsany: *Elementy metodyki...*, s. 23; Por. *Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim...*, s. 9.

sześciu — w klasach wyższych. Warto podkreślić także fakt, że w szkole specjalnej podstawowej kładzie się silny nacisk na preorientację zawodową⁴¹.

Od 1 września 1999 roku — pierwszy etap (kl. I—III) — obejmuje kształcenie zintegrowane, ponadto: religię/etykę oraz godziny do dyspozycji dyrektora i zajęcia rewalidacyjne. Drugi etap (kl. IV—VI) — język polski, historia i społeczeństwo, sztuka, język obcy (przy czym jeżeli rodzaj niepełnosprawności uniemożliwia realizację zajęć — godziny te przechodzą do dyspozycji dyrektora), matematyka, przyroda, technika, informatyka, wychowanie fizyczne, religia/etyka, godziny z wychowawcą, godziny do dyspozycji dyrektora, zajęcia rewalidacyjne. Trzeci etap (gimnazjum) — język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, sztuka (plastyka, muzyka), język obcy (z założeniem jw.), matematyka, fizyka i astronomia, chemia, biologia, geografia, technika — informatyka, wychowanie fizyczne, religia/etyka, godziny z wychowawcą, godziny do dyspozycji dyrektora, zajęcia rewalidacyjne⁴².

Wprowadzone zmiany w siatce przedmiotów pokazują tendencję do programowego zbliżenia procesu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym i uczniów w normie intelektualnej. Począwszy od roku szkolnego 1999/2000 pojawiły się więc w szkołach specjalnych nowe przedmioty nauczania, które obejmują treści wprowadzane wcześniej w obrębie innych przedmiotów lub treści całkowicie wcześniej pomijane. Zmiana ta do dzisiejszego dnia nie doczekała się rzetelnej analizy oceniającej efekty wychowawcze i dydaktyczne. Szukając korzyści wprowadzonych przeobrażeń, warto wskazać na możliwości szerszego nabywania społecznie pożądaných kompetencji (informatyka, nauka języka obcego) oraz uniknięcie stygmatyzacji środowiskowej przez wyróżnianie uczniów całkowicie odrębnym planem zajęć. Wśród wad zaś należy podkreślić ograniczenie liczby godzin na zajęcia tradycyjnie uznawane za szczególnie ważne w procesie kształcenia specjalnego (praca technika) oraz brak dowo-

⁴¹ Dokładniej zagadnienie to opisuje J. Pańczyk: *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: PWN, 1987; *Potrzeby zawodowe absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla lekko upośledzonych umysłowo, na przykładzie początkowych lat pracy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1989.

⁴² Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zob. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Red. G. Tkaczyk, T. Serafin. Warszawa: MEN, 2001.

dów efektywności nauczania w zakresie wymienionych nowych przedmiotów⁴³.

W klasie VI szkoły podstawowej uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym (analogicznie jak ich rówieśnicy w normie intelektualnej) przystępują do sprawdzianu przeprowadzanego przez okręgową komisję egzaminacyjną. Obejmuje on diagnozę poziomu opanowania umiejętności określonych w standardach wymagań⁴⁴. W III klasie gimnazjum ma miejsce egzamin składający się z dwóch części. Pierwsza dotyczy umiejętności i wiadomości z zakresu przedmiotów humanistycznych, a druga — przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zgodnie z wymaganiami określonymi w standardach⁴⁵. Sprawdzian i egzamin mają charakter powszechny i obowiązkowy⁴⁶. Regulacjom tego rozporządzenia nie podlegają uczniowie prowadzeni programem szkoły specjalnej dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym oraz dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym głębokim. Uczniowie III klasy gimnazjum przystępują do egzaminu w maju. Przystąpienie przez nich do egzaminu jest warunkiem ukończenia szkoły, ale uzyskane przez nich wyniki nie mają wpływu na promocję, mają służyć jedynie jako informacja ułatwiająca uczniom wybór dalszego kształcenia.

Ogólnymi celami sprawdzianu i egzaminu są:

- diagnoza poziomu wybranych osiągnięć (po szkole podstawowej i gimnazjalnej),
- preorientacja uczniów ukierunkowana na pomoc w wyborze dalszego kierunku kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej,
- tworzenie spójnego systemu oceniania wewnątrzszkolnego i zewnętrznego⁴⁷.

⁴³ Zagadnienie to będzie jeszcze przedmiotem dyskusji w trakcie omawiania treści kształcenia.

⁴⁴ Zob. *Informator. Sprawdzian dla uczniów z trudnościami w uczeniu się kończących szkołę podstawową w 2002 roku*. Warszawa: CKE, 2000. Publikacja ta została przygotowana przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Łomży w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną w Warszawie. Zawiera ona min. przywołane standardy wymagań wraz z komentarzem dla nauczyciela oraz przykładowe zestawy zadań.

⁴⁵ Zob. *Informator. Sprawdzian dla uczniów z trudnościami w uczeniu się — klasa III gimnazjum, 2002 rok*. Warszawa: CKE, 2000. Publikacja ta została przygotowana w ten sam sposób, co cytowana wyżej.

⁴⁶ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. Dziennik Ustaw nr 29, poz. 323.

⁴⁷ *MEN o kształceniu integracyjnym i specjalnym...*, s. 46—47.

4.5. *Przeciw bezradności społecznej — koncepcja kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową*⁴⁸

4.5.1. *Cele wychowania i kształcenia*

Przyjmując, że cel jest zdarzeniem zamierzonym przez sprawcę⁴⁹, możemy założyć, że cele kształcenia są świadomie założonymi skutkami, które pragnie osiągnąć społeczeństwo przez funkcjonowanie systemu kształcenia⁵⁰. Działanie systemu podporządkowane jest więc określonym celom kształcenia. Do ich źródeł w zakresie edukacji w szkole podstawowej należą: system wartości, przyjęta koncepcja człowieka, ideologia społeczna, potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, ich pragnienia i oczekiwania, wskazania społecznej nauki Kościoła⁵¹. Rozpatrując cele w aspekcie indywidualnym, zauważamy, że odnoszą się one do pożądanych zmian zachodzących w uczniach w wyniku działań edukacyjnych, w kontekście których wymienia się zwykle wiadomości, umiejętności, postawy⁵².

Cele kształcenia uczniów niepełnosprawnych pokrywają się z ogólnymi celami kształcenia, wynikają bowiem z tych samych założeń. Uwzględniają jednak także swoistą realizację potrzeb edukacyjnych osób niepełnosprawnych⁵³. Tak więc celem wychowania i kształcenia uczniów niepełnosprawnych, podobnie jak w przypadku dzieci i młodzieży o typowym rozwoju, jest możliwie najpełniejszy rozwój osobowości wychowanków.

Mówiąc o celach specyficznych (formułowanych wyłącznie w związku z niepełnosprawnościami), należy pamiętać, że odnoszą się

⁴⁸ Por. Z. Gajdzica: *System kształcenia specjalnego...*

⁴⁹ T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii...*, s. 32.

⁵⁰ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak, 1995, s. 62.

⁵¹ K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit, 1998, s. 47.

⁵² Zob. np. B. Niemierko: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszwski. Warszawa: PWN, 1995, s. 10; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak, 1997, s. 29; K. Denek: *O nowy kształt...*, s. 47.

⁵³ Zob. np. Z. Sękowska: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN, 1985, s. 10–11; I. Stawowy-Wojnarowska: *Uwagi ogólne*. W: *Nauczanie w klasach IV–VIII szkoły podstawowej specjalnej*. Red. I. Stawowy-Wojnarowska. Warszawa: WSiP, 1990, s. 8.

one wprowadzie zawsze do przyszłości, ale nie zawsze dotyczą tworzenia nowych stanów (np. w zakresie wiadomości, umiejętności, postaw). Mogą one zakładać podtrzymanie stanu dotychczasowego (zwłaszcza w odniesieniu do działań profilaktycznych) lub przywrócenia byłego⁵⁴ (w odniesieniu do czasowych niepełnosprawności). W wielu przypadkach trwałych niepełnosprawności celem podstawowym nie może być przywrócenie do stanu przeciętnego (normy). Nadrzędnym celem wówczas będzie przygotowanie człowieka, by mógł on w sposób najbardziej racjonalny przystosować się do warunków i wymagań społecznych⁵⁵, nie koncentrując się wyłącznie na korygowaniu utraconych sprawności, ale uwzględniając możliwości kompensacyjne.

Mimo to, że specyficzne cele pedagogiki specjalnej są formułowane rozmaicie, ogólnie jednak sprowadzają się do stwierdzenia, że ich podstawą jest wielostronny rozwój uczniów odbiegających od normy oraz przygotowanie ich do życia w społeczeństwie⁵⁶. Na podstawie celów ogólnie przyjętych na gruncie pedagogiki specjalnej, formułowane są cele w poszczególnych jej działach. Ich zakres uwarunkowany jest specyfiką oraz stopniem odchylenia od normy. W związku z tym również w odniesieniu do wychowania i edukacji uczniów upośledzonych umysłowo możemy mówić o celach specyficznych.

Zdaniem Janiny Wyczęsany, kształcenie specjalne ma:

- wyposażać uczniów upośledzonych umysłowo w zasób wiedzy, umiejętności i sprawności wyznaczonych programem,
- przygotować do życia, uspołecznić,
- rozwijać ich osobowość⁵⁷.

Według Haliny Borzyszkowskiej, ogólnym celem kształcenia tej grupy dzieci i młodzieży jest dążenie do doprowadzenia rozwoju każdej jednostki upośledzonej umysłowo do poziomu w granicach jej indywidualnej wydolności psychofizycznej. Natomiast do celów szczegółowych wspomniana autorka zalicza:

- korygowanie zaburzonych i usprawnianie niezaburzonych funkcji psychicznych,
- wyrabianie sprawności ruchowych i umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu,

⁵⁴ W kontekście ogólnym zwraca na to uwagę W. Morszczyński: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. Kojas. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988, s. 63.

⁵⁵ O. Lipkowski: *Podstawy pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. Hulek. Warszawa: PWN, 1980, s. 38.

⁵⁶ Zob. np. Z. Sękowska: *Pedagogika specjalna...*, s. 10; W. Dykcik: *Zakres i przedmiot pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005, s. 70–71.

⁵⁷ J. Wyczęsany: *Pedagogika upośledzonych...*, s. 84.

- kształtowanie nawyków i praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu społecznym i zawodowym,
- kształtowanie właściwej postawy społecznej oraz wpajanie podstawowych zasad kultury życia codziennego,
- wyrabianie samoobsługi i samodzielności w różnych przejawach życia codziennego⁵⁸.

W kompleksowym, zbiorowym opracowaniu z 1985 roku programów szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim naczelny cel kształcenia i wychowania został sformułowany jako „przygotowanie uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym oraz do pracy, zgodnie z ich możliwościami i społeczno-gospodarczymi potrzebami kraju”⁵⁹. W nowszych programach cele są już formułowane w odniesieniu do poszczególnych etapów edukacji lub przedmiotów (bloków) nauczania, bez uwzględniania celu nadrzędnego⁶⁰.

Realizując cele ogólne, szkoła powinna kształtować odpowiednie postawy uczniów oraz wyposażać ich w niezbędne wiadomości i umiejętności. „Kształtowanie postaw uczniów odbywa się przez:

- rozwijanie uczuć patriotycznych i braterstwa dla ludzi pracy wszystkich krajów,
- wdrażanie do respektowania powszechnie obowiązujących norm, kształtowanie umiejętności współżycia społecznego, gospodarności i oszczędności, szacunku do pracy, poszanowania mienia społecznego i prywatnego.

Przygotowanie dziecka do życia społecznego obejmuje naukę prawidłowej organizacji życia rodzinnego, gospodarowania budżetem rodziny, dobierania form wypoczynku dla siebie oraz rodziny, współuczestniczenia w pracach organizacji społecznych oraz udziału w życiu najbliższego otoczenia. Dzieci w szkole opanują umiejętność czytania, pisanie oraz liczenia, zdobędą wiadomości o przyrodzie, życiu społecznym, dziejach naszego kraju, prawach i obowiązkach obywatela, niezbędnych dla aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym,

⁵⁸ H. Borzyszkowska: *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1977, s. 42. Podobnie charakteryzuje cele w zakresie oligofrenopedagogiki Z. Sękowski: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 238.

⁵⁹ *Programy szkoły podstawowej...*, s. 7.

⁶⁰ Zob. np. *Program nauczania szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. Warszawa: WSiP, 2000; A. Hetman, D. Migocka: *Krok po kroku. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej specjalnej dla dzieci z niedorozwojem umysłowym w stopniu lekkim oraz niepełnosprawnościami złożonymi*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2001.

kulturalnym i zawodowym. Szkoła kształci umiejętność wykonywania pracy indywidualnie i w zespole zgodnie z planem działania, z przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, oszczędności materiałów i narzędzi⁶¹.

Obecnie także coraz częściej wskazuje się na potrzebę kształtowania umiejętności związanych z poszukiwaniem, porządkowaniem i wykorzystywaniem informacji z różnych źródeł oraz na umiejętność posługiwania się technologią informacyjną⁶².

Nadrzędne cele kształcenia w szkole dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo są osiągane przez rozwijanie uzdolnień uczniów, usprawnianie niezaburzonych funkcji psychicznych i fizycznych oraz korygowanie nieprawidłowości rozwojowych, co zachodzi w trakcie ściśle ukierunkowanej działalności nie tylko dydaktycznej i wychowawczej, ale również terapeutycznej, odgrywając tym samym niezwykle istotną rolę w procesie rehabilitacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej umysłowo⁶³. Wymienione cele (oraz zadania szkoły specjalnej) powinny być realizowane również w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych, do których uczęszczają uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Nawet pobieżna analiza celów kształcenia omawianej grupy uczniów ukazuje, jak wielkie znaczenie przypisuje się uspołecznieniu, wyrabianiu samodzielności, kształtowaniu umiejętności aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Założenia te obrazują jedną z ważniejszych potrzeb edukacyjnych osób upośledzonych umysłowo, którą można nazwać kreowaniem zaradności życiowej, oczywiście w kontekście poszanowania ogólnych wartości społecznych oraz współżycia z innymi ludźmi. W aspekcie podjętego tematu pracy potrzebę tę można określić jako przeciwdziałanie bezradności. Jak pokazują przywołane opracowania, problem ten był wyraźnie widoczny także przed transformacją ustrojową, czyli w czasach, kiedy bezradność społeczna nie była wyraźnie widoczna, a z całą pewnością nie stanowiła takiego zagrożenia jak po nadejściu ery gospodarki rynkowej. Potwierdza to, jak sądzę, sformułowaną tezę, że źródeł bezradności społecznej należy doszukiwać się także w niektórych ograniczeniach rozwojowych charakterystycznych dla stanu lekkiego upośledzenia umysłowego. To z kolei implikuje stwierdzenie, że proces kształcenia powinien być szczególnie ukierunkowany na kreowanie zaradności życiowej. Powinno się w nim uwzględniać nie tylko trudności systemowe, ale także

⁶¹ *Programy szkoły podstawowej...*, s. 7.

⁶² Por. *MEN o kształceniu integracyjnym i specjalnym...*, s. 45.

⁶³ J. Wyczesany: *Oligofrenopedagogika...*, s. 86.

charakterystyczne dla całej omawianej grupy, z zaakcentowaniem synergetycznego połączenia obu czynników widocznego w problemach ze spełnianiem definiowanych społecznie ról.

4.5.2. Zasady kształcenia specjalnego

Rozpatrując skuteczność, a ściślej — efektywność, realizowania celów kształcenia, nie sposób pominąć zagadnienia zasad nauczania. W związku z zaakcentowaną specyfiką procesu uczenia się i nauczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych również na gruncie pedagogiki specjalnej formułuje się ogólne prawidłowości dydaktyczne. W pracy z osobami upośledzonymi umysłowo obowiązują wszystkie zasady wymieniane w dydaktyce specjalnej⁶⁴, sformułowane w odniesieniu do szeroko pojmowanego kształcenia specjalnego oraz te obowiązujące w pedagogice ogólnej⁶⁵. Wykorzystując je w działaniu, trzeba jednak pamiętać o właściwościach rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo.

Przystępując do zaprezentowania wybranych klasyfikacji zasad nauczania, należy wspomnieć, że poglądy pedagogów w kwestii ich rozumienia oraz formułowania znacznie się różnią⁶⁶. Ogólnikowo można przyjąć, że mają one charakter wytycznych dyrektyw i ogólnych norm pracy dydaktycznej nauczyciela i działalności uczniów, dotyczą istotnych prawidłowości procesu uczenia się. Dlatego nie mogą być zbyt szczegółowe. Pojedyncze zasady jako ogólne normy postępowania są najczęściej uszczegółowiane w postaci reguł dydaktycznych, a nawet wytycznych metodycznych⁶⁷.

Pomijając tutaj ogólnie dostępne i powszechnie cytowane klasyfikacje formułowane na gruncie dydaktyki ogólnej⁶⁸, skoncentrujemy się na propozycjach opracowanych przez pedagogów specjalnych (Z. Sę-

⁶⁴ Por. np. O. Lipkowski: *Pedagogika specjalna...*, s. 46; J. Pańczyk: *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10; J. Sowa: *Pedagogika specjalna...*, s. 53.

⁶⁵ Z. Sękowska: *Pedagogika specjalna...*, s. 11.

⁶⁶ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 167—170; por. J. Sowa, F. Wojciechowski: *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów: Fosze, 2001, s. 173.

⁶⁷ F. Bereźnicki: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls, 2001, s. 235.

⁶⁸ Przeglądy takich klasyfikacji zawierają wszystkie podręczniki dydaktyki ogólnej.

kowska⁶⁹, O. Lipkowski⁷⁰, J. Pańczyk⁷¹), a więc odnoszonych do procesu rehabilitacji, wychowania i kształcenia uczniów niepełnosprawnych. W celu uzyskania przejrzystości zostają one zaprezentowane w tabeli 1⁷².

Tabela 1

Zasady formułowane na gruncie pedagogiki specjalnej

Z. Sękowska	O. Lipkowski	J. Pańczyk
<ul style="list-style-type: none"> • jedności wychowania z nauczaniem; • maksymalnego zaspokajania potrzeb fizycznych i psychicznych wychowanka oraz aktywizowania go; • indywidualizacji oraz szacunku dla wychowanka i jego trudu; • przystosowania wymagań do możliwości wychowanka; • terapii w przypadku możliwości choćby minimalnej poprawy stanu zdrowia; • oprzyrządowania i oprotezowania; • realnego optymizmu i wytrwałości; • zaangażowanej emocjonalnej współpracy z dzieckiem; • współdziałania z rodzicami dziecka; • integracji ze społeczeństwem. 	<ul style="list-style-type: none"> • życzliwej pomocy; • kształtowania pozytywnej atmosfery pracy; • aktywności w nauce; • dominacji wychowania; • indywidualizacji; • treści kształcących. 	<ul style="list-style-type: none"> • budzenia potrzeby poznawczej uczniów; racjonalnego doboru treści programowych do możliwości psychofizycznych uczniów; • wielozmysłowego (polisensorycznego) poznania przez uczniów; • kompensowania brakujących (zaburzonych) zmysłów (organów), ewentualnie powstałych luk w zakresie wiedzy u uczniów; • maksymalnego aktywizowania uczniów (stosowanie do ich możliwości psychofizycznych); • podwyższania pozytywnego stanu emocjonalnego uczniów (stwarzanie korzystnych dominant emocjonalnych u uczniów); • zasada częstego osiągania sukcesów przez uczniów; • dominacji wzmocnień pozytywnych nad negatywnymi stosowanymi wobec uczniów; • realnego optymizmu nauczyciela wynikającego z osiągania postępów (efektów) w opanowaniu wiedzy i umiejętności przez uczniów; • wspomaganie specjalistycznego i technicznego uczniów.

Mimo pewnych różnic, przedstawione klasyfikacje wykazują wiele zbieżności. Generalnie, proponowane zasady można podzielić na dwie grupy. Pierwsza stanowi pewne odzwierciedlenie niektórych zasad formułowanych na gruncie pedagogiki ogólnej (zwłaszcza te od-

⁶⁹ Z. Sękowska: *Pedagogika specjalna...*, s. 11.

⁷⁰ O. Lipkowski: *Pedagogika specjalna...*, s. 46.

⁷¹ J. Pańczyk: *Zasady nauczania specjalnego...*, s. 84.

⁷² Źródło: Z. Gajdzica: *Ortodydaktyka*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3: M—O. Warszawa: Żak, 2004, s. 925.

noszące się do aktywności, motywowania, indywidualizacji, trwałości zmian czy pogładowości), jednak umiejscowienie ich w kontekście założeń pedagogiki specjalnej przyznaje im odmienny status, który z jednej strony umacnia ich rangę, a z drugiej — nadaje nową jakość.

Za przykład może posłużyć zasada wielozmysłowego poznania przez uczniów — bliska zasadzie pogładowości obecnej praktycznie we wszystkich klasyfikacjach na gruncie dydaktyki ogólnej. Tam jednak jej rola zmienia się wraz z rozwojem umysłowym ucznia. Pogładowość w nauczaniu powszechnym jest szczególnie ważna w odniesieniu do dzieci w niższych klasach szkoły podstawowej, które cechuje umiejętność myślenia konkretno-obrazowego. Funkcja pogładowości zmienia się (w pewnym zakresie ulega ograniczeniu) wraz z ukształtowaniem się zdolności myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, formalnego, dzięki któremu uczniowie mogą wykonywać operacje logiczne w sferze wyobrażeń i pojęć⁷³.

Odnosząc takie znaczenie pogładowości do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zwłaszcza z upośledzeniami umysłowymi i głębszymi wadami słuchu), zauważamy, że jej szczególna wartość nie podlega analogicznym przeobrażeniom, właściwie jest stała i powinna być immanentnym elementem każdej lekcji bez względu na wiek uczniów. Jak zauważa Halina Borzyszkowska, właściwości dziecka upośledzonego umysłowo (zwłaszcza procesów poznawczych i zachwiania równowagi między I i II układem sygnałowym) powodują swoistość stosowania tej zasady, a jednocześnie wymuszają jej wszechstronne realizowanie. Nauczyciel kształcący dziecko niepełnosprawne umysłowo powinien przestrzegać tej zasady nie tylko dla jasności przekazywanych treści; ważne też, aby uwzględniał ją w procesach uogólniania i utrwalania. Stąd powinna ona spełniać trzy funkcje: poznawczą, uogólniającą i utrwalającą⁷⁴.

W przypadku kształcenia dzieci i młodzieży, u których występują zaburzenia percepcji komunikatów przez określony kanał (słuch czy wzrok), zasada ta łączy się z kompensacją, nabiera więc również znaczenia rehabilitacyjnego i nie podlega wyraźnym przeobrażeniom wraz z rozwojem umysłowym dziecka.

Drugą grupę stanowią zasady formułowane w związku z niepełnosprawnością uczniów i ich specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Część z nich bezpośrednio organizuje pracę wychowawczo-dydak-

⁷³ Por. Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1977, s. 135.

⁷⁴ H. Borzyszkowska: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1983, s. 65—66.

tyczną nauczyciela, a więc także ucznia (np. systematyczności oddziaływania na odchylenia, terapii w przypadku możliwości choćby minimalnej poprawy stanu zdrowia, kompensowania brakujących zaburzonych zmysłów), inne wskazują niezbędne działania, które powinien podejmować wychowawca w kontekście pracy z uczniem niepełnosprawnym (np. dokładnego poznania istoty niepełnosprawności i ich przyczyn, współpracy z rodzicami i innymi specjalistami w oddziaływaniu rehabilitacyjnym). Prócz tego są jeszcze zasady odnoszone wyłącznie do nauczyciela — sfery jego emocjonalności (realnego optymizmu, wytrwałości, zaangażowania emocjonalnego) oraz bezpośrednio normalizujące sytuację dziecka (oprzyrządowania i oprotezowania, wspomagania technicznego uczniów)⁷⁵.

Za pewnego rodzaju sentencję porządkującą problematykę zasad formułowanych na gruncie pedagogiki specjalnej można uznać typologię Kazimierza Kirejczyka, który proponuje formułowanie zasad w zakresie trzech obszarów: nauczania, wychowania i interwencyjnego oddziaływania pedagogicznego. W aspekcie nauczania i wychowania — zdaniem cytowanego autora — są one na ogół takie same jak w pedagogice ogólnej. W obrębie interwencyjnego oddziaływania pedagogicznego wyróżnia następujące zasady:

- dokładnego poznania odchyłeń i ich przyczyn,
- indywidualizacji — dostosowania metod, środków i organizacji pracy do charakteru poznanych odchyłeń,
- systematyczności oddziaływań na odchylenia,
- trwałości wyników oddziaływań,
- elastyczności poczynań (do zmian odchyłeń i zmian w środowisku),
- współdziałania i współpracy rodziny i środowiska ze specjalistą prowadzącym oddziaływania interwencyjne⁷⁶.

Postęp w badaniach naukowych, a także modernizacja praktyki pedagogicznej warunkują formułowanie nowych zasad: wczesnego wykrywania i usuwania odchyłeń, kompleksowego podejścia w ich rewitalizacji, a także elastyczności i integracji społecznej⁷⁷.

Ze względu na specyfikę pracy dydaktycznej z dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo formułowane są także zasady szczególnie przydatne w pracy z tą grupą uczniów. W tym obszarze, na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej, brakuje uaktualnionych propozycji, opracowanych w kontekście zmieniających się wymagań społecznych,

⁷⁵ Por. Z. Gajdzica: *Ortodydaktyka...*, s. 926.

⁷⁶ K. Kirejczyk: *Zasady pedagogiki upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981, s. 227—230.

⁷⁷ J. Wyczesany: *Pedagogika osób...*, s. 48—49.

które wymuszają potrzebę modernizacji także kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Dlatego prezentuję typologie opracowane jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku przez K. Kirejczyka⁷⁸, H. Borzyszkowską⁷⁹, które zostały uzupełnione nowszą koncepcją M. Valenty i O. Müllera⁸⁰ zaczerpniętą z literatury czeskiej (zob. tabela 2). Analiza przytoczonych propozycji pokazuje jednak, że odstępstwo czasowe nie odgrywa istotnej roli i w zasadzie koncepcje te w wielu zakresach są zbieżne. Mimo to, że każda z koncepcji ukazuje swoisty stopień skupienia na określonych zadaniach dydaktycznych, trudno mówić o kreowaniu odmiennego modelu kształcenia.

Tabela 2

Zasady stosowane w pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo

K. Kirejczyk	H. Borzyszkowska	M. Valenta, O. Müller
<ul style="list-style-type: none"> • racjonalnej pomocy dzieciom upośledzonym umysłowo, • gruntownej znajomości dziecka i jego warunków życia, • indywidualnego dostosowania poczynań pedagogicznych do możliwości i potrzeb dziecka, • rehabilitującego nauczania i wychowania, • aktywnego i świadomego udziału wychowanka w procesie rehabilitacji, wychowania i nauczania, • wszechstronnej pogładowości i przykładu w pracy z upośledzonymi umysłowo, • trwałości osiągnięć, umiejętności korzystania z nich oraz dalszego doskonalenia. 	<ul style="list-style-type: none"> • wszechstronnego poznania dziecka i jego środowiska, • całościowego usprawniania, • indywidualizacji, profilaktyki pedagogicznej, • pożądanego aktywizowania, • „małych kroków”, • przemienności oddziaływań, • amplifikacji i stylizacji. 	<ul style="list-style-type: none"> • pogładowości, • dopasowania, • systematyczności, • trwałości, • świadomości i aktywnego udziału w zajęciach, • indywidualnego podejścia, • integracyjnego nauczania.

Z pewnością błędem jest próba hierarchizowania zasad pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo. Nie zawsze przecież są one rozłączne, ich zakresy krzyżują się i powielają, czasem dotyczą zupełnie odmiennych (nieporównywalnych) aspektów oddziaływania wychowawczego i dydaktycznego, a przede wszystkim służą wielostronnemu rozwojowi osobowości człowieka niepełnosprawnego.

⁷⁸ K. Kirejczyk: *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: WSPS, 1978, s. 103—105; Por. Idem: *Zasady pedagogiki upośledzonych umysłowo...*, s. 231—242.

⁷⁹ H. Borzyszkowska: *Wybrane zagadnienia z metodyki...*, s. 53.

⁸⁰ M. Valenta, O. Müller: *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2004, s. 298—304.

W związku z tym wyraźne faworyzowanie jednych można by utożsamiać z jednoznacznym przedkładaniem ważności niektórych procesów rozwojowych — a w rezultacie wybranych cech osobowości — nad inne. Realizacja jednej zasady zwykle pociąga za sobą stosowanie innych zasad⁸¹. Warto jednak podkreślić, że punktem wyjścia w projektowaniu każdego procesu kształcenia jest poznanie dziecka i rodzinnych warunków jego rozwoju. Realizacja tej zasady znacząco warunkuje optymalne stosowanie pozostałych zasad pracy pedagogicznej.

Poznawanie dziecka i jego środowiska życia powinno przebiegać więc na dwóch płaszczyznach: poprzecznej i podłużnej. Pierwsza pozwala stworzyć aktualny obraz rozwoju (możliwości i potrzeb) dziecka, druga zaś służy wyjaśnianiu genezy i przyczyn obecnego stanu⁸², umożliwia także określenie aspiracji, planów i przewidywanie możliwych dróg rozwoju sytuacji życiowej ucznia. Rzetelna diagnoza ukazuje nie tylko zbiorowe (wspólne), ale także, a może przede wszystkim, indywidualne (często specyficzne) potrzeby dziecka. Naświetla je w kontekście zbiorowych i indywidualnych ról, jakie spełnia, jakie może — w aspekcie posiadanego potencjału — realizować i jakie zamierza pełnić (np. rola kolegi, ucznia, syna — córki, uczestnika zajęć świetlicowych, dyżurnego).

Dlatego między innymi ważna jest zasada indywidualizacji i indywidualnego dostosowania poczynąń pedagogicznych do możliwości oraz potrzeb dziecka. Tradycyjnie, indywidualizacja definiowana jest jako uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie zabiegów pedagogicznych sprzyjających maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się⁸³. Konsekwencją takiego ujęcia jest możliwość rozpatrywania indywidualizacji w zakresie celów, treści, procesu, metod, środków i form organizacyjnych — w kontekście określonych doktryn edukacyjnych⁸⁴.

Potrzeba indywidualnego dostosowania poczynąń pedagogicznych do możliwości oraz potrzeb dziecka odnosi się do każdego dziecka, niezależnie od jego sprawności bądź niesprawności w sprecyzowanych zakresach. Jednak jest ona wyjątkowo widoczna w edukacji specjal-

⁸¹ Por. K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1959, s. 280.

⁸² W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. W: *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Red. W. i J. Pileccy. Kraków: WSP, 1996, s. 15.

⁸³ Zob. T. Lewowicki: *Indywidualizacja kształcenia*. Dydaktyka różnicowa. Warszawa: PWN, 1977.

⁸⁴ T. Lewowicki: *Indywidualizacja kształcenia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Innowacja, 1993.

nej, gdzie różnice potencjału rozwojowego są szczególnie widoczne. W tym kontekście indywidualizowanie jest swego rodzaju pomocą kierowaną do uczniów niepełnosprawnych, aby mogli oni adekwatnie do swoich możliwości realizować standardowy obowiązek szkolny według określonych założeń organizacyjnych i programowych⁸⁵. Właśnie w tym znaczeniu indywidualizacja jest obecna praktycznie we wszystkich typologiach zasad kształcenia i wychowania eksponowanych na gruncie pedagogiki specjalnej.

Przytoczone podejścia ukazują omawiane zagadnienie jako proces, który w przypadku uczniów niepełnosprawnych można rozpatrywać na dwóch poziomach. Wyznacznikiem takiego podejścia jest również koncepcja Aleksandra Hulka dotycząca wspólnych i swoistych problemów rehabilitacji osób niepełnosprawnych⁸⁶. Pierwszy poziom obejmuje powszechnie uznaną (wspólną dla wszystkich) potrzebę **indywidualnego dostosowania poczynąń pedagogicznych do możliwości oraz potrzeb dziecka**. W tym ujęciu niepełnosprawność nie odgrywa decydującej roli różnicującej. Wyznacznikiem indywidualnego podejścia mogą być zainteresowania, aspiracje, specyficzne zdolności (np. artystyczne), motywacje lub jakiegokolwiek inne sprawności. Drugi poziom ukazuje proces **indywidualizacji** uwarunkowany potrzebą kompensacji, korygowania wyłącznie sprawności zaburzonych. Jest on swoisty dla specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych określonej grupy osób niepełnosprawnych, a w przypadku kształcenia integracyjnego zwykle nie dotyczy pozostałych uczniów w klasie. Tak rozumiana indywidualizacja, z racji dominowania procesu rehabilitacji nad procesami edukacji specjalnej i socjalizacji, jest obecna praktycznie we wszystkich działaniach pedagogicznych. Niesie to z sobą określone konsekwencje. Z jednej strony umożliwia efektywniejsze korygowanie i kompensowanie zaburzonych sprawności, ale z drugiej — sprzyja stygmatyzowaniu i marginalizowaniu. Indywidualizacja nie powinna zatem być pojmowana jako trwała cecha każdej dobrze zaprojektowanej i zrealizowanej sytuacji dydaktycznej, każdego procesu kształcenia specjalnego, ponieważ znacząco utrudnia socjalizację. Utrwalona indywidualizacja komplikuje kształtowanie umiejętności kompromisu, współdziałania w grupie, wyrozumiałości, a nawet szacunku dla innych. Sprzyja natomiast wrastaniu w rolę kogoś o wy-

⁸⁵ Por. W. Dykcik: *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.

⁸⁶ Zob. A. Hulek: *Wspólne i swoiste zagadnienia w rehabilitacji różnych grup inwalidów*. W: *Rehabilitacja inwalidów w PRL*. Red. A. Hulek. Warszawa: PZWL, 1973.

jątkowym statusie, o nieadekwatnej samoocenie, nierealnym poczuciu swoich możliwości i umiejętności społecznych, co — przypomnijmy — cechuje rozwój uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym⁸⁷. Stąd teza, że na osi napięć po jednej stronie znajduje się uspołecznienie (ściśle związane z zaradnością życiową), a po drugiej stronie — indywidualizacja (sprzyjająca nabywaniu bezradności) rozumiana jako trwała właściwość (konstytutywna cecha) procesu kształcenia specjalnego określonego ucznia niepełnosprawnego. Podważenie tego fundamentu wydaje się konieczne w aspekcie podjętego tematu pracy. Na przykład analizując proces kształcenia dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w klasie integracyjnej (ogólnodostępnej), zauważamy, że indywidualne dostosowania poczynań pedagogicznych do jego możliwości i potrzeb wskazane jest w trakcie zajęć angażujących zdolności, które u niego są zaburzone (ograniczone). Częściej zdarza się to na lekcjach matematyki, chemii, języka obcego itp., rzadziej na języku polskim, historii, geografii i kilku innych przedmiotach. Praktycznie, nie musi mieć to miejsca na zajęciach artystycznych czy wychowaniu fizycznym, gdzie wskazany uczeń (o ile nie ma innych dodatkowych zaburzeń) powinien być traktowany dokładnie tak samo jak jego koledzy. Dzięki czemu uczy się współdziałania i współbycia w obliczu równych praw i obowiązków w grupie. Jeżeli jednak przyjmujemy często podkreślaną zasadę indywidualizowania zawsze i wszędzie, gdzie to możliwe, wówczas straci on tę szansę, ponieważ także w trakcie tych zajęć będzie wdrażany w rolę człowieka niepełnosprawnego, mimo że jest ona nieadekwatna do sytuacji. Warto więc pokusić się o nieco inny sposób myślenia o indywidualizacji, ukazujący ją jako proces wybiórczy, urzeczywistniany zawsze kiedy to konieczne, a nie zawsze, kiedy to możliwe.

Wskazane wcześniej zróżnicowanie możliwości uczniów niepełnosprawnych niesie z sobą oczywiście określone konsekwencje w zakresie potrzeby indywidualnego dostosowania poczynań pedagogicznych do potencjału oraz potrzeb dziecka. Jedną z nich jest potrzeba dostosowania sposobu podawania nowego materiału do zdolności percepcyjnych i recepcyjnych ucznia, co łączy się z zasadami przystępności nauczania, stopniowania trudności czy wszechstronnej pogładowości i przykładu⁸⁸. Oczywiście, stosowania tej zasady nie należy ograni-

⁸⁷ Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000.

⁸⁸ Por. np. E. Pasternak: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994, s. 46.

czać wyłącznie do tej fazy procesu uczenia się, ale trzeba uwzględnić ją także w trakcie następnych faz: integrowania pozyskanych informacji, ich przechowywania oraz odtwarzania. Istotnym wyznacznikiem tej zasady nie mogą być jednak wyłącznie możliwości poznawcze (często rozpatrywane w kontekście rodzaju i nasilenia określonego zaburzenia), ale również style poznawcze dziecka, zainteresowania, upodobania, a także cały kontekst sytuacyjny, w którym zachodzi proces uczenia się, a więc zabezpieczenie optymalnych warunków oraz odpowiednie zmotywowanie do aktywnego i świadomego udziału wychowanków w procesie rewalidacji i kształcenia. Znaczenie motywacji jest szczególnie widoczne podczas analizy typologii zasad kształcenia uczniów niepełnosprawnych umysłowo prezentowanej — w często przywoływanej w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku — pracy *Metody pedagogiki specjalnej*⁸⁹, gdzie cztery spośród sześciu wymienionych zasad wiążą się z szeroko pojętym motywowaniem. Zostały one sformułowane jako zasada:

- atrakcyjności treści uczenia się,
- atrakcyjności formy wprowadzenia treści,
- porcjowania treści,
- odpowiedniego (nieodroczonego) wzmacniania,
- uwydatniania charakterystycznych elementów wprowadzanych pojęć,
- kreowania atmosfery w klasie, która jest wzmocnieniem dla ucznia⁹⁰.

Prócz motywowania warto także zwrócić uwagę na zaakcentowaną potrzebę uwydatniania charakterystycznych elementów wprowadzanych pojęć, co łączy się z zasadą amplifikacji sformułowaną przez Halinę Borzyszkowską, a ma swoje źródło w trudności z różnicowaniem informacji na etapie ich odbierania, co zostało dokładniej scharakteryzowane w poprzednim podrozdziale.

Wymiernym efektem stosowania wskazanych norm postępowania jest trwałość osiągnięć i umiejętność korzystania z nich w praktyce. Powinno to przyczynić się do możliwie najpełniejszej integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych, co stanowi podstawę treści zasady rehabilitującego nauczania i wychowania⁹¹.

⁸⁹ *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch. Przeł. J. Radzicki, T. Gałkowski. Warszawa: PWN, 1973.

⁹⁰ J. Cawley, A.J. Pappanikou: *Dzieci lżej upośledzone umysłowo (wyuczalne)*. W: N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch: *Metody pedagogiki...*, s. 113—114.

⁹¹ Ibidem, s. 46; por. Z. Gajdzica: *Neofityzm indywidualizacji a nabywanie bezradności przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną w procesie edukacji*. W: *Materiały konferencyjne. V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: Teraźniejszość*

W praktyce pedagogicznej zarysowane zasady wymagają uszczegółowienia. Mogą one przyjmować zróżnicowaną postać. Jedną z możliwości są konkretne wytyczne, które należy uwzględnić w realizowaniu zadań pracy rewalidacyjnej. Maria Grzegorzewska wymienia następujące:

- poznanie każdej jednostki i warunków jej rozwoju, historii jej życia, charakteru i stopnia kalectwa (upośledzenia) oraz związanych z tym czynników etiologicznych;
- uwzględnienie w metodzie pracy typu układu nerwowego jednostki;
- poznanie stopnia stanu frustracji jednostki i jej typu reakcji negatywnej (ewentualnie postawy pozytywnej wobec sytuacji frustracyjnej), a więc zorientowanie się w zahamowanych przez upośledzenie potrzebach;
- zorientowanie się w charakterze oddziaływania środowiska na daną jednostkę upośledzoną;
- zastosowanie warunków, które kształtują nowe motywacje, pozwalające przyjąć postawę pozytywną wobec frustracji;
- dostosowanie pracy do sił i możliwości jednostki;
- stosowanie w całości pełni metod kompensacyjnych, korygujących, usprawniających i dynamizujących;
- przestrzeganie praw podstawowych wyższych czynności nerwowych i unikanie bodźców wpływających niekorzystnie na ośrodkowy układ nerwowy;
- kształtowanie warunków korzystnych dla przebiegów emocjonalnych;
- tworzenie odpowiednich warunków dla korzystnego rozwoju I i II układu sygnałowego i prawidłowego ich działania;
- uwzględnienie w pracy rewalidacyjnej kształtowania się i przekształcania stereotypów dynamicznych oraz usprawniania procesów korowych;
- uwzględnianie konieczności racjonalnej selekcji i odpowiedniego dostosowania do danych grup programu i metod pracy;
- uwzględnienie swoistych właściwości każdej z grup upośledzonych⁹².

Jeszcze bardziej skonkretyzowaną listę reguł dydaktycznych w pracy z niepełnosprawnymi umysłowo formułuje Władysław Pilecka. Są one następujące:

jako źródło wyzwań edukacyjnych. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2004.

⁹² M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PIPS, 1964.

- zadania prezentuj w formie nieskomplikowanej, krótko i sekwencyjnie;
- nowy materiał utrwalaj przez powtarzanie, aż do wystąpienia efektu przeuczenia⁹³;
- zdobytą wiedzę, opanowane umiejętności stosuj w naturalnych sytuacjach życiowych dziecka;
- wykorzystuj materiał konkretny, zwłaszcza w początkowej prezentacji zadania;
- stopniowo wprowadzaj instrukcje słowne;
- zainteresowanie wzmacniaj, rozszerzaj materiał o podobne elementy, unikając bodźców całkowicie nieznanym;
- promuj atmosferę sukcesu;
- stosuj zasadę stopniowania trudności — od zadań prostych do bardziej złożonych;
- wykorzystuj różnorodne metody prezentacji zadania i stosuj wzmocnienia;
- preferuj zadania o treści konkretnej; w miarę wzrostu abstrakcyjności materiału maleje bowiem prawdopodobieństwo opanowania go;
- stosuj różne sposoby instruowania ucznia⁹⁴.

Podsumowując, cytowana autorka podkreśla, że stymulowanie rozwoju wymaga orientacji we właściwościach motorycznych, umysłowych, emocjonalnych i społecznych dziecka⁹⁵.

Prawidłowa (korzystna) organizacja pracy rehabilitacyjno-wychowawczo-dydaktycznej wymaga więc dokładnej znajomości konkretnego ucznia oraz poznania metod, środków i innych elementów systemu kształcenia, zwłaszcza specjalnego. Istotne jest, by z wachlarza możliwości wybrać te, które będą w największym stopniu sprzyjać rozwojowi dziecka, a jednocześnie będą optymalne z pedagogicznego punktu widzenia w określonej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej.

⁹³ Za kryterium przyswojenia przyjmuje się pierwszą prawidłową reprodukcję szeregu, czyli pierwsze bezbłędne odtworzenie. Dalsze powtórzenia służą utrwalaniu przyswojonych treści — nazywamy to **przeuczeniem**. Badania wykazały, że przeuczenie wyrażające się nadwyżką do 50% powtórzeń (w stosunku do powtórzeń niezbędnych dla opanowania treści) daje duże korzyści, natomiast dalsze powtarzanie jest nieopłacalne, ponieważ przy długotrwałym powtarzaniu zapamiętanych treści aktywność ucznia obniża się. Zatem pierwsze powtórzenia po opanowaniu materiału mają duże znaczenie — wzmacniają trwałość przechowywanych treści i spowolniają zapomnianie. Zob. Z. Włodarski: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: PWN, 1998, s. 304—306.

⁹⁴ W. Pilecka: *Psychoruchowy rozwój dzieci...*, s. 14.

⁹⁵ Ibidem, s. 15.

Zasady kształcenia dotyczą jedynie pośrednio uczniów, jednak także na podstawie ich analizy można wyciągać pewne wnioski dotyczące kształtowania bezradności. Pierwszy z nich został już sformułowany przy okazji omawiania zasady indywidualizacji. Zakłada on szkodliwość neofityzmu indywidualizacji, która staje się immanentną częścią każdej sytuacji dydaktycznej, często będąc celem samym w sobie, a nie środkiem do osiągnięcia celu, jakim powinno być efektywne kształcenie. Zbyt ucznia, w niektórych okolicznościach, indywidualizacja utrudnia socjalizację i wdraża do roli kogoś wymagającego ciągłego wsparcia i wyrozumiałości, to zaś tłumi zaradność i kreuje bezradność rozumianą jako sposób adaptacji społecznej.

Natomiast odwrotne, jak sądzę, tezy można formułować w aspekcie kilku innych sformułowanych zasad. Konsekwentne uwzględnianie ich w projektowaniu procesu kształcenia sprzyja nabywaniu wiedzy, umiejętności i sprawności — ważnych determinantów zaradności życiowej. Do istotniejszych, w omawianym aspekcie, warto zaliczyć łączenie teorii z praktyką — zasadę, której stosowanie w sposób szczególny sprzyja kreowaniu zaradności życiowej, prócz tego służy trwałości osiągnięć, umiejętności korzystania z nich i dalszego doskonalenia, całościowego usprawniania, wszechstronnej pogłębienia i przykładu w pracy czy aktywnego i świadomego udziału wychowanka w procesie rehabilitacji, wychowania i nauczania.

4.5.3. Treści kształcenia

Aby osiągać omówione wcześniej cele i stosować w praktyce scharakteryzowane zasady, konieczne są odpowiednie treści kształcenia. Toteż praktycznie w każdej koncepcji edukacji można wyróżnić dwa zasadnicze komponenty strukturalne. Pierwszy to określone cele, a drugi to kryteria wyboru (selekcji) treści kształcenia, które formułowane są najczęściej na podstawie szerszej teorii doboru tych treści⁹⁶. Spośród wielu znanych pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia do najważniejszych zwykle zalicza się: materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny, teorię

⁹⁶ Por. D. Skulicz: *Koncepcja kształcenia ogólnego a model programu nauczania początkowego*. W: *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. D. Skulicz, B. Żurkowski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1987, s. 236.

problemowo-kompleksową, strukturalizm, egzemplaryzm, materializm funkcjonalny, programowanie dydaktyczne⁹⁷. Dobór i układ treści kształcenia przeznaczony do opanowania na danym szczeblu szkoły, zdeterminowany jest także wymaganiami naukowymi, dydaktycznymi i psychologicznymi oraz społecznymi, zawodowymi i kulturowymi, a także potrzebami jednostki⁹⁸.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy dominujące znaczenia nadawane terminowi „treść kształcenia”:

- uporządkowany zbiór wiadomości o zobiektywizowanym znaczeniu;
- ogół planowych doświadczeń ucznia, obejmujący wiadomości i przeżycia;
- ogół sytuacji pedagogicznych nakierowanych na ogólnie rozumiane i pożądane zmiany w osobowości ucznia wypełnione planowymi i spontanicznymi doświadczeniami ucznia, które są zgodne z celami kształcenia⁹⁹.

„Treść kształcenia” jest więc „zbiorem planowych czynności ucznia, wyznaczonych przez materiał nauczania i planową zmianę psychiczną”¹⁰⁰. Rozpatrując problematykę treści kształcenia operuje się pojęciami: „dobór treści kształcenia” i „układu treści kształcenia”. Pod pojęciem doboru rozumie się określony zakres materiału nauczania, natomiast celowe, strukturalno-problemowe uhierarchizowanie treści, jej strukturyzację naukową, pojęciową, dydaktyczną, wyraża odpowiedni układ programu¹⁰¹.

Program nauczania w teorii pedagogicznej i praktyce edukacyjnej jest różnie określany, rozmaicie także interpretowane są jego funkcje. Najczęściej jednak program nauczania definiowany jest dwojako: jako efekt dobierania i porządkowania określonych treści oraz — w znaczeniu szerszym — jako efekt porządkowania i dobierania tychże treści oraz metody i formy organizacyjne wspomagania aktywności edukacyjnej dzieci¹⁰². Polskie programy nauczania składają się zwykle z trzech części. Pierwsza omawia ideał i cele kształcenia, druga wylicza tematy, czyli hasła programowe składające się na materiał

⁹⁷ Zob. np. Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1977.

⁹⁸ Zob. np. A. Siemak-Tylikowska: *Metody analizy treści podręcznika*. „Studia Pedagogiczne” 1976, T. 36, s. 21; Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki...*, s. 85—87.

⁹⁹ K. Kruszewski: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1987, s. 113.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 124.

¹⁰¹ Por. B. Gofron: *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia*. Częstochowa: WSP, 1997, s. 55.

¹⁰² R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP, 1993, s. 81.

nauczania, trzecia przedstawia instrukcję metodyczną¹⁰³. Podstawowym problemem teorii programu szkolnego jest określenie dostatecznie ogólnych i konkretnych zarazem kryteriów doboru i układu treści kształcenia¹⁰⁴. Nie zawsze jednak kryterium odnoszące się do materiału nauczania stanowi główny wyznacznik konstrukcji programu. Prócz materiałowego, można jeszcze wymienić kryterium:

- teleologiczne, akcentujące przede wszystkim cele edukacyjne w kategoriach efektów finalnych;
- psychologiczne, zorientowane na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i sprawcze ucznia;
- socjologiczne, adekwatne do społecznych wymagań;
- ideologiczne, respektujące założenia panującej ideologii;
- prakseologiczne, funkcjonujące w aspekcie efektywności działania;
- mieszane, starające się równocześnie uwzględnić niektóre, większość lub wszystkie kryteria wymienionych strategii¹⁰⁵.

W aspekcie kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo Kazimierz Kirejczyk proponuje pięć kryteriów doboru treści:

- stopień upośledzenia umysłowego (im głębszy stopień upośledzenia tym treści muszą być bardziej konkretne życiowo, prostsze i ograniczone ilościowo);
- potrzeby społeczne (istniejące i przewidywane w obecnym i przyszłym środowisku życia uczniów; treści realizowane w kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym mają przygotowywać do życia w społeczeństwie, dostępnej pracy zawodowej, współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi);
- wiek dziecka (zwłaszcza u dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym jest istotnym czynnikiem różnicującym doświadczenie życiowe i dojrzałość społeczną, co warunkuje dobór i opracowywanie różnych zagadnień);
- potrzeby wychowania ukierunkowującego i interwencyjnego oddziaływania na odchylenia rozwojowe;
- potrzeba wiązania nauczania ze zmianami zachodzącymi w otaczającym życiu i w rozwoju dziecka (nauczyciel wychowawca powinien dostosowywać program do obserwowanego rozwoju ucznia oraz zmian zachodzących w otaczającej go rzeczywistości)¹⁰⁶.

¹⁰³ Zob. np. K. Kruszewski: *Program szkolny*. W: *Sztuka nauczania. Szkoła*. Red. K. Konarzewski. Warszawa: PWN, 1995, s. 186.

¹⁰⁴ Por. R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna...*, s. 83.

¹⁰⁵ Zob. J. Gnitecki: *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*. Zielona Góra: WSP, 1991, s. 26.

¹⁰⁶ K. Kirejczyk: *Istota procesu nauczania, dobór i układ treści kształcenia specjalnego*. W: *Upośledzenie umysłowe...*, s. 211–212.

W szkolnictwie specjalnym dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim ogranicza się treści nauczania poszczególnych przedmiotów, a niektóre przedmioty mogą zostać wyeliminowane z programu¹⁰⁷. Tradycyjnie rozszerza się natomiast treści związane z kształceniem przygotowującym do pracy zawodowej.

Przed reformą systemu edukacji z 1999 roku w ośmioklasowych szkołach podstawowych dzieci opanowywały wiadomości ogólnokształcące w zakresie czterech lub pięciu klas masowej szkoły publicznej¹⁰⁸. Przyjmując analogiczny przelicznik, można stwierdzić, że obecnie w szkole podstawowej specjalnej uczniowie opanowują materiał trzech do czterech klas szkoły ogólnodostępnej.

Materiał nauczania zawiera elementy wiedzy humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Uczniowie realizując go, poznają zgodny ze współczesną nauką, elementarny, dostępny dla ich możliwości zakres praw rządzących przyrodą i życiem społecznym, zdobywają niezbędne wiadomości i umiejętności do praktycznego działania i życia w społeczeństwie¹⁰⁹.

Istotnym wyznacznikiem doboru treści programowych w kształceniu specjalnym jest postulat podmiotowego traktowania ucznia. Zasada ta od dawna stosowana w pedagogice specjalnej pozwala na stworzenie życzliwej, pełnej wyrozumiałości atmosfery zachęcającej do działania.

Treści zawarte w programach szkół specjalnych powinny:

- sprzyjać nauczaniu wychowującemu;
- przygotowywać ucznia do życia społecznego;
- ułatwić właściwy wybór zawodu;
- stanowić podstawę do kształcenia zawodowego¹¹⁰.

Tematyka programowa szkoły specjalnej winna uwzględniać także wiadomości oraz umiejętności, które dziecko zdobywa poza szkołą i być tak dobrana, aby wiadomości oraz umiejętności nabyte tą drogą były wykorzystane w szkole, co zbliża naukę szkolną do środowiska.

Nawiązując do sprecyzowanych wcześniej stanowisk dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza tego zorientowanego na program nauczania, warto wspomnieć jeszcze o kilku podstawowych

¹⁰⁷ Zgodnie z przywołanym już wcześniej stwierdzeniem, że jeżeli rodzaj niepełnosprawności uniemożliwia realizację zajęć — godziny te przechodzą do dyspozycji dyrektora.

¹⁰⁸ Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 239.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Por. I. Stawowy-Wojnarowska: *Kryteria doboru treści programowych dla szkół specjalnych*. „*Studia Pedagogiczne*” T. 40, 1979; por. Eadem: *Podstawy kształcenia...*, s. 45—54.

założeniach¹¹¹. Jak zauważa Czesław Kosakowski, ich podstawą jest elastyczność programów nauczania oraz wskazówki, że:

- programy powinny odpowiadać potrzebom dzieci, a nie odwrotnie;
- dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinny otrzymywać dodatkową pomoc umożliwiającą realizowanie powszechnego programu, a nie odrębny program;
- treść programu powinna odpowiadać wysokim standardom i potrzebom poszczególnych uczniów; ponieważ przyswojenie wiedzy nie jest wyłącznie kwestią formalnego teoretycznego nauczania, należy wiązać je z doświadczeniami uczniów i zagadnieniami praktycznymi, aby zwiększać ich motywację¹¹².

Zaprezentowane wiadomości składają się na pewnego rodzaju listę uwarunkowań doboru treści kształcenia i jednocześnie ukazują, że sam wybór nie może być aktem jednorazowym. Zgodnie z założeniami „toczącej się reformy” powinien raczej być procesem, który jest implikowany wieloma zmiennymi. Warto więc podjąć próbę uporządkowania i uzupełnienia podstawowych założeń doboru treści kształcenia w edukacji dzieci i młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym. W prezentowanym modelu przyjmuje ona postać refleksji na kilku płaszczyznach.

Pierwszą można określić mianem aksjologicznej. Wiąże się z odpowiedzą na pospolicie stawiane pytanie: Kogo chcemy wychować? W przypadku całego systemu edukacji jest to pytanie o wybór pewnej ideologii wychowania. Natomiast w aspekcie kształcenia określonej grupy osób niepełnosprawnych nabiera ono nieco innego znaczenia, chociaż również dotyczy szeroko pojętej ideologii. Niemniej jednak obejmuje przede wszystkim całokształt poglądów na problem integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Tak więc w omawianym przypadku odpowiedź na pytanie, kogo chcemy wychować, jest wskaźnikiem wyboru określonej drogi do integracji, ponieważ ukazuje zbiór kompetencji, w jakie należy wyposażać osobę niepełnosprawną, aby możliwie najpełniej zintegrowała się ze społecznością osób pełnosprawnych. W zakres tego wyposażenia należy także włączyć postawy, hierarchie wartości i aspiracje, czyli najogólniej mówiąc — stosunek do świata. Jednakże należy pamiętać też o wyposażeniu osób pełnosprawnych w takie kompetencje i stosunek do świata, aby ułatwiały one integrację społeczną osobom niepełnosprawnym. W za-

¹¹¹ *Potrzeby specjalne w klasie. Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Warszawa: UNESCO, 1995.

¹¹² Cz. K o s a k o w s k i: *Zastanowienia oligofrenopedagogiki u progu XXI wieku*. W: *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. Red. J. P a ń c y k. Warszawa: WSPS, 1998, s. 183.

leżności od wybranej koncepcji można mówić o wielu różnych kompetencjach, przyjmujących bardziej ogólny lub szczegółowy wymiar oraz różnicowane stopnie ważności. Na ich podstawie formułowane są cele wychowania i kształcenia.

Preferowany w tej pracy tok myślenia o osobach z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz sytuacji społecznej osób z tym stanem ukazuje dość jednoznacznie zbiór owych kompetencji. W przypadku samych osób niepełnosprawnych jest to szeroko pojęta zaradność społeczna (w znaczeniu przeciwnym do bezradności społecznej), umożliwiająca kreowanie i świadome reprodukowanie działań w obrębie przypisanych ról społecznych, przy czym działania te są korzystne personalnie i pożądane środowiskowo. Natomiast w odniesieniu do osób pełnosprawnych owe kompetencje obejmują dowartościowanie roli¹¹³ osoby niepełnosprawnej i uelastycznienie podejścia w kreowaniu takiej roli.

Drugi poziom refleksji zorientowany jest na uszczegółowienie kompetencji uznanych wcześniej za ważne i ukazanie ich w wymiarze poznawczym, emocjonalnym. Wiąże się zatem z zaspokajaniem jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Można by ją zamknąć w pytaniu o treści sprzyjające wielostronnemu rozwojowi ucznia. Punktem wyjścia w doborze treści przydatnych do kształtowania tych kompetencji jest zakreszenie samych potrzeb rozwojowych oraz ustalenie drogi ich zaspokajania. Dopiero na podstawie tej wiedzy należy dokonywać doboru treści przydatnych w procesie kształcenia. Warto uwzględnić tu dwa podejścia — są one zgodne z definiowaniem potrzeb edukacyjnych¹¹⁴. Pierwsze zorientowane jest na deficyty i możliwości ucznia. W tym ujęciu specyfika doboru jest ich pochodną, wynika więc z czynników wywołujących specjalne potrzeby lub specjalną realizację powszechnych potrzeb. Drugie podejście zorientowane jest na strategię i warunki zaspokajania potrzeb. Przydatne w tym zakresie są scharakteryzowane wcześniej zasady i reguły kształcenia specjalnego, zwłaszcza te dotyczące działań podejmowanych przez nauczyciela i organizacji procesu kształcenia.

Dążenie do uspołeczniania ucznia w procesie kształcenia jest przyczynkiem do kontynuacji podjętego procesu refleksji nad doбором treści kształcenia. Namysł ten służy przejściu od odrębnego (z pomi-

¹¹³ Por. M. Söder: *A research perspective on integration*. In: *Inclusive education*. Eds. S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty. A Global Agenda. London—New York, 1997, s. 21—22.

¹¹⁴ *Potrzeby specjalne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli*. Warszawa: UNESCO, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, 1995, s. 9—10.

nięciem kontekstu) traktowania wychowanka do postrzegania go jako członka grupy. Przy czym ulokowanie jednostkowego odbiorcy treści w zespole klasowym wcale nie oznacza obdarcia go z indywidualnych aspiracji i zdolności czy niedostrzegania jego ograniczeń; służy raczej ukazaniu konieczności kompromisu w zakresie selekcji treści. Wymusza bowiem uwzględnienie potrzeb i możliwości całej klasy. W tym aspekcie sytuacja będzie różniła się w zależności od formy kształcenia. Cele w zakresie uspołeczniania dla określonej grupy osób niepełnosprawnych nie powinny być warunkowane typem szkoły/klasy (ogólnodostępnej, integracyjnej, specjalnej), do której uczęszcza uczeń. Trudno jednak zaprzeczyć, że drogi osiągania analogicznych celów w wymienionych placówkach różnią się między innymi w obszarze doboru treści. W integracyjnej formie kształcenia wzmożona indywidualizacja wymusza większe ustępstwo selekcji treści w odniesieniu do tych przerabianych przez pozostałych wychowanków. Z kolei w segregacyjnej formie dobrane treści w znacznie większym stopniu są zbieżne dla wszystkich uczestników procesu uczenia się. Odniesienie do celów w zakresie uspołeczniania (przypomnijmy — które dla uczniów o podobnych deficytach rozwojowych powinny być zbliżone we wszystkich placówkach) może być istotnym wskaźnikiem trafności ich doboru. Uniemożliwia zbyt daleko idący kompromis wykraczający poza potrzeby i możliwości dziecka z określoną niepełnosprawnością, wymusza jednak postrzeganie doboru treści jako procesu obejmującego cały zespół klasowy, utrudnia więc głęboką i stałą indywidualizację.

Przesłanki pragmatyczne zakreślą obszar kolejnej płaszczyzny refleksji. Przypomnijmy, że John Dewey, czołowy przedstawiciel progresywizmu w pedagogice, postrzegał wartość edukacji w jej bezpośrednim związku z życiem. Traktował edukację jako rekonstrukcję doświadczenia zdobytego poza murami szkoły, a doświadczenie — jako podstawę uczenia się¹¹⁵. Założenia te nabierają szczególnego znaczenia w procesie kształcenia omawianej grupy uczniów. Trafność tej koncepcji związana jest z omówionymi wcześniej zaburzeniami cechującymi rozwój wychowanków z lekkim upośledzeniem umysłowym, między innymi trudnościami w transponowaniu informacji między układami sygnałowymi. Sprzyja też kształtowaniu kompetencji, które są wyraźnie uwidocznione w celach formułowanych w edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie¹¹⁶.

¹¹⁵ J. Dewey: *Demokracja i wychowanie*. Przeł. Z. Doroszowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972, s. 199.

¹¹⁶ J. Dewey wprawdzie przestrzegał wychowawców przed celami uchodzącymi za ogólne i ostateczne uważając, że edukacja jest celem samym w sobie (zob. *Idem*:

Zgodnie z przywołaną koncepcją, analizując treści kształcenia, warto odpowiedzieć na pytania: Czy kształtują one umiejętności rozwiązywania problemów? Czy umożliwiają uczenie się przez działanie? Czy sprzyjają wykorzystywaniu doświadczenia uczniów oraz indywidualnemu ich traktowaniu¹¹⁷? Przy czym indywidualne traktowanie wychowanka jest tu narzędziem służącym kreowaniu kompetencji, które czynią człowieka świadomym współtwórcą przemian, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i działania. Nie mniej ważnym zadaniem wychowania jest także wyposażenie ucznia w zdolność przystosowania do nowych warunków, bez tego — zdaniem Johna Deweya — ludzie staną się przytłoczeni zmianami i bezradni wobec nich¹¹⁸. Ważną funkcję indywidualnego traktowania wychowanka należy łączyć z pierwszym spośród dwóch wcześniej omówionych konceptów indywidualizacji, nie będzie więc ona służyła wyróżnianiu wychowanka ze względu na jego trwałe cechy, na przykład ograniczenia w myśleniu, a raczej przysłuży się uwydatnianiu różnych dróg dochodzenia do wiedzy na podstawie odmiennego doświadczenia otaczającej rzeczywistości.

Przywołane założenia, zwłaszcza uczenie się przez działanie i rozwiązywanie problemów, w sposób istotny wiążą się z przeciwdziałaniem bezradności i kreowaniem zachowań zaradnych w aspekcie przyjętej wcześniej koncepcji nabywania lekkiego upośledzenia umysłowego oraz zaproponowanego rozumienia pojęcia bezradności tej grupy osób.

Spojrzenie na funkcje szkoły — zgodnie z założeniami pragmatyzmu pedagogicznego — także dostarcza interesujących przesłanek, przydatnych w procesie doboru treści kształcenia. Otóż szkoła ma do wypełnienia trzy funkcje: upraszczać, oczyszczać i równoważyć dziedzictwo kulturowe¹¹⁹.

Upraszczenie, zdaniem Johna Deweya, polega na doborze do treści programowych określonych elementów spuścizny kulturowej i zmniejszania ich złożoności w celu dopasowania działań dydaktycznych do poziomu dojrzałości i przygotowania ucznia¹²⁰. W przypadku dzieci i młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym propozycja ta nabie-

Demokracja..., s. 151), nie zmienia to jednak faktu, iż zaproponowana przez niego koncepcja sprzyja realizacji celów formułowanych na gruncie oligofrenopedagogiki.

¹¹⁷ Zob. T. Aleksander: *Pragmatyzm pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4: P. Warszawa: Zak, 2005, s. 837.

¹¹⁸ Zob. Z. Melosik: *Pedagogika pragmatyzmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwewski: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: PWN, 2003, s. 315.

¹¹⁹ Zob. G.L. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmaja, A. Sulak. Gdańsk: GWP, 2003, s. 99.

¹²⁰ Ibidem.

ra ważnego znaczenia, ponieważ istotna część wiedzy przekazywanej w procesie kształcenia ogólnodostępnego jest dla nich niedostępna ze względu na zbyt wielką (w odniesieniu do ich możliwości rozumienia) złożoność. Pośród wielu reguł dydaktycznych znajdujemy również tę, która mówi, że efektywność procesu kształcenia warunkowana jest odpowiednim doбором i konstrukcją komunikatów kierowanych w stronę ucznia. Przypomnijmy zagadnienie rozpatrywane już w rozdziale drugim, ale spoglądając na nie w aspekcie doboru treści, a nie — tak jak wcześniej — procesu uczenia się. Komunikaty (zawierające porcje informacji) powinny spełniać dwa warunki. Pierwszy mówi, że przekazywana treść powinna możliwie najpełniej i najtrafniej prezentować rzecz komunikowaną, czyli ukazywać wycinek określonej spuścizny. Drugi wskazuje na konieczność dopasowania komunikatu do możliwości odbiorcy. Postulat możliwie najlepszego dopasowania komunikatu do jego użytkownika nie zwalnia jednak z obowiązku przestrzegania dezyderatu związanego z koniecznością optymalnego dopasowania komunikatu do rzeczy komunikowanej¹²¹. Kontaminacja obu sugestii przysparza wielu komplikacji w doborze oraz organizacji treści kształcenia kierowanych do uczniów lekko upośledzonych umysłowo. W kontekście przedstawionych wcześniej zaburzeń poznawczych stanowi jednak warunek konieczny sprawnie przebiegającego procesu kształcenia.

Trudności organizacyjne wiążą się z koniecznością kompromisu w zakresie dopasowania komunikatu do rzeczy komunikowanej lub dopasowania do możliwości recepcyjnych ucznia. W pierwszym przypadku daleko posunięty kompromis prowadzi do prezentowania treści, które nie są desygnatami określonych fragmentów rzeczywistości ponieważ zostały za bardzo uproszczone, ale dzięki temu mogą zostać zrozumiane przez uczniów. Użytkownicy komunikatów zatem uczą się efektywnie, tyle tylko, że treści są tak dalece uproszczone, iż można je określić jako fałszywe. W drugim przypadku kompromis polega na niedostatecznym dopasowaniu komunikatu do możliwości ucznia, wskutek czego w sposób trafny prezentuje on przekazywaną rzeczywistość, jednak sam proces uczenia się jest nieefektywny, ponieważ treści są zbyt skomplikowane, by mogły zostać zrozumiane, zapamiętane, a w przyszłości także wykorzystane przez uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Wskazane problemy mogą zostać potraktowane również jako wskaźnik doboru treści dla omawianej grupy uczniów. Mianowicie na-

¹²¹ Por. W. Kojś: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa: WSiP, 1975, s. 52—54.

leży unikać wszystkich treści kształcenia, które wysuwają się poza określony obszar możliwości poznawczych odbiorców, które nie powinny ze względu na możliwość wypaczenia samego ich meritum podlegać dalszemu upraszczaniu. W praktyce edukacyjnej taka selekcja wymaga bardzo dobrej znajomości możliwości poznawczych uczniów. Nieprawidłowa diagnoza i w efekcie dobór treści zbyt skomplikowanych będzie podstawą kształtowania bezradności, ponieważ przysłuży się postrzeganiu przez ucznia otaczającej rzeczywistości jako układu niezrozumiałych zmiennych, na które nie ma on wpływu. Natomiast treści zrozumiałe i w perspektywie postrzegane jako przydatne (powiązane z określonymi działaniami społecznymi) będą sprzyjały poczuciu sprawczości, która w sposób istotny wiąże się z zaradnością życiową.

Podsumowując, ten zakres rozważań można określić mianem refleksji prakseologicznej. Wiąże się on z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: Czy treści będą wywoływały sprecyzowane czynności w procesie kształcenia i doprowadzą do zmian w umyśle dziecka? Jeżeli wprowadzane wiadomości nie będą sprzyjały podejmowaniu określonych czynności kształtujących sprawności i umiejętności oraz nie doprowadzą do trwałych (lub przynajmniej względnie trwałych) zmian w umyśle dziecka, to ich wykorzystywanie jest nieefektywne i w związku z tym zbędne.

Funkcję oczyszczania, w aspekcie pragmatyzmu pedagogicznego, szkoła spełnia, z jednej strony wybierając i przekazując składniki dorobku kulturowego, które pobudzają ucznia do rozwoju, z drugiej zaś — eliminując te rozwój hamujące¹²². Skupiając się na możliwościach i ograniczeniach procesu uczenia się dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym (rozumianego jako odbieranie informacji kognitywnych, ich przetwarzanie i zrozumienie oraz odpamiętanie i wykorzystywanie), funkcja oczyszczająca nie odgrywa istotniejszej roli aniżeli w procesie kształcenia ogólnodostępnego. Jej znaczenia należy doszukiwać się raczej w obszarze rozwoju emocjonalnego i społecznego — w zakresie kształtowania postaw, hierarchii wartości, stosunku do otaczającego świata, co oczywiście także odbywa się na podstawie pozyskanych informacji, ale pozostaje w tradycyjnym (aczkolwiek dyskusyjnym) rozdziale z kształtowaniem nawyków, umiejętności czy sprawności.

Podejmując się refleksji nad doбором treści w zakresie wyróżnionego obszaru społecznego, zgodnie z funkcją oczyszczania, należy więc określić obszary treści ukazujące zdarzenia, procesy, sytuacje

¹²² Zob. G.L. G u t e k: *Filozoficzne i ideologiczne...*, s. 99.

społeczne, które mogą niekorzystnie wpływać na rozwój emocjonalny lub/i społeczny dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Warto w tym miejscu podkreślić, że przynajmniej częściowo są to treści różne od tych stwarzających zagrożenie dla rozwoju ucznia o prawidłowym rozwoju intelektualnym, co wynika z większych ograniczeń w zrozumieniu niektórych sytuacji społecznych. Przykładem mogą być niektóre treści ukazujące przemoc, zachowania agresywne czy inne przykłady „zachwalające” zachowania niepożądane społecznie. Spora dawka takich treści znajduje się na przykład w podręcznikach historii, gdzie są one podstawą wielu jednostek tematycznych¹²³. Będą one niekorzystnie warunkowały rozwój dzieci, zwłaszcza jeżeli nie zostaną opatrzone odpowiednim komentarzem lub nie będą ukazywały negatywnych konsekwencji takich zachowań. Treści te są szczególnie niebezpieczne w kontekście omówionych wcześniej zaburzeń charakterystycznych dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, współdeterminujących zachowania nieprzystosowania społecznego. Trudno oczywiście wymagać całkowitego usunięcia takich komunikatów z procesu kształcenia, należy jednak w miarę możliwość je ograniczać, a w przypadku ich wprowadzania w strukturę zajęć zawsze przemyśleć i zaprojektować sposoby ich interpretacji korzystnie wpływające na rozwój dziecka.

Pewnego rodzaju podsumowaniem i zarazem ukoronowaniem wcześniejszych założeń doboru treści jest trzecia spośród wymienionych przez Johna Deweya funkcji szkoły. Najogólniej mówiąc obejmuje ona równoważenie i integrowanie doświadczeń oraz przekształcanie ich w harmonijną całość¹²⁴. W aspekcie doboru treści dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie na tę funkcję warto spojrzeć nieco szerzej. Przede wszystkim należy pomyśleć o zastąpieniu powstałych luk w miejscu treści wyeliminowanych w związku ze wskazanymi wcześniej ograniczeniami. Wskaźnikiem rozszerzenia niektórych treści (np. w odniesieniu do jednostek tematycznych przerabianych przez rówieśników w normie intelektualnej) mogą być potrzeby w zakresie ról społecznych, które powinny być dostępne dla człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym. Często ich spełnianie wymaga zaradności życiowej i odpowiedniego (bardziej ukierunkowanego) przygotowania aniżeli rówieśników o prawidłowym rozwoju. W celu zilustrowania tego zagadnienia posłużmy się przykładem orientacji zawodowej.

¹²³ Z. Gajdzica: *Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 68–69.

¹²⁴ Zob. G.L. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne...*, s. 99.

Jednym z ważniejszych zamierzeń edukacyjnych jest przygotowanie ucznia lekko upośledzonego do trafnego wyboru zawodu. Ważnym komponentem procesu preorientacji i orientacji zawodowej jest informowanie o pracy zawodowej¹²⁵. Treści kształcenia specjalnego zawierają wiele wiadomości o pracy, niestety ogromna większość spośród nich ukazuje pracę w zawodach niedostępnych dla omawianej grupy uczniów¹²⁶, warto więc przemyśleć, czy nie ograniczyć tych wiadomości, a rozszerzyć te omawiające pracę w zawodach dostępnych dla osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym. Pozwoli to na trafniejszą realizację założeń orientacji zawodowej.

Nie wszystkie role społeczne są dostępne dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie i nie wszystkie są dla niej korzystne. Dlatego między innymi niektóre treści kształcenia powszechne w szkole nie będą przydatne w przyszłym życiu omawianej grupy osób. Dobór treści kształcenia w związku z tym powinien łączyć się z refleksją preparacyjną, która na podstawie informacji o dziecku (jego możliwościach i trudnościach przystosowawczych) oraz wiedzy o życiu społecznym pozwoli na zaakcentowanie wiedzy potencjalnie przydatnej po opuszczeniu murów szkoły. Oczywiście, zebranie wystarczającej ilości informacji pozwalających na pełną empiryczną selekcję treści w omawianym aspekcie jest trudne. Istotnych danych przydatnych w tym doborze może dostarczyć analiza sytuacji życiowej (losów życiowych) osób dorosłych z lekkim upośledzeniem umysłowym. Zebrane dane, jak sądzę, mogą stanowić podstawę identyfikowania szczególnych potrzeb edukacyjnych lub szczególnej realizacji potrzeb. Informacje te mogą posłużyć więc jako wskaźniki możliwości minimalizowania niektórych treści, a rozszerzania innych, bądź ich wprowadzania w miejsce tematyki zbytycznej z punktu widzenia zaradności w spełnianiu determinowanych biologicznie, kulturowo i prawnie rolach społecznych. Można zatem powiedzieć, że równoważenie treści związane jest ściśle z doświadczeniem, które zbiera człowiek w określonych sytuacjach życiowych. Ponieważ złożoność sytuacji społecznych nie podlega dyskusji, potrzebne jest kreowanie również ogólnej umiejętności radzenia sobie w codziennym życiu.

¹²⁵ J. Pańczyk: *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Zarys*. Warszawa: PWN, 1987, s. 36.

¹²⁶ Z. Gajdzica: *Treści o tematyce orientacji zawodowej w wyższych klasach szkoły podstawowej specjalnej*. W: *Praca socjalno-opiekuńcza. Wybrane zagadnienia*. Red. J. Stochmiałek. Cieszyn (Filia): Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.

4.5.4. Metody dydaktyczne

W tradycyjnych ujęciach definicje metod kształcenia (nauczania) zwykle zawierają zwroty „celowo i systematycznie stosowany sposób kierowania pracą uczniów”¹²⁷ czy „wypróbowany systematycznie stosowany układ czynności”¹²⁸. Oczywiście, celem podejmowania czynności przez nauczyciela są zmiany w umyśle ucznia. Podobne założenia wstępne należy sformułować w definiowaniu metod stosowanych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. Niemniej jednak pełna adaptacja tych propozycji na potrzeby dydaktyki specjalnej wymaga uwzględnienia dodatkowych funkcji wynikających ze specyfiki kształcenia omawianej grupy osób¹²⁹.

Przywołując podstawowe założenie teleologiczne, prezentowane wcześniej, otwierające się stwierdzeniem, że podstawowym zadaniem kształcenia specjalnego jest przygotowanie ucznia niepełnosprawnego do możliwie najpełniejszej integracji społecznej przez kształtowanie jego zaradności życiowej, można przyjąć, że metody nauczania stosowane w kształceniu specjalnym to „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami niepełnosprawnymi, uwzględniający kompensację, korygowanie i usprawnianie, umożliwiające uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami posługiwania się nią w praktyce, rozwijanie zdolności i zainteresowań uczniów w celu przygotowania ich do pracy, współpracy i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi”¹³⁰.

W klasach niższych szkoły podstawowej specjalnej nieprzerwanie od lat trzydziestych ubiegłego wieku stosuje się metodę ośrodków pracy. Od 1 września 1999 roku również w szkołach ogólnodostępnych na etapie edukacji elementarnej obowiązuje nauczanie zintegrowane. Podstawy teoretyczne tego nauczania opierają się na dorobku XIX- i XX-wiecznych nurtów wychowania, przeciwstawiających się założeniom szkoły tradycyjnej¹³¹. W zależności od poszczególnych koncepcji różnią się więc przesłanki teoretyczne kształcenia zintegrowanego (całościowego) i w rezultacie — sposoby pracy z uczniem. Zawsze jednak pojawia się „spoiwo łączące”, czyli element integrujący służący

¹²⁷ W. Zaczęński: *Dydaktyka. W: Pedagogika — podręcznik akademicki*. Red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek. Warszawa: PWN, 1975, s. 421.

¹²⁸ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 245—246.

¹²⁹ Por. I. Stawowy-Wojnarowska: *Uwagi ogólne...*, s. 32.

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Por. S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN, 1964.

stworzeniu nowej jakości w pracy dydaktyczno-wychowawczej¹³². Chociaż nauczanie całościowe — bez wątplenia — spełnia funkcję kompensacyjną w przypadku, gdy u uczniów występują zakłócenia faz aktu poznawczego¹³³ i w rezultacie całego procesu uczenia się, to nie wszystkie koncepcje stosowane w czystej postaci w jednakowym stopniu sprzyjają edukacji dzieci i młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym. Ich wykorzystywanie w procesie kształcenia tych uczniów wymaga respektowania swoistych potrzeb edukacyjnych, co najpełniej uwzględnia metoda ośrodków pracy¹³⁴. Nie dziwi więc niezwykle bogate piśmiennictwo podejmujące problematykę podstaw teoretycznych tej metody¹³⁵ oraz przykładów jej stosowania w praktyce szkolnej¹³⁶. Wskazane bogactwo opracowań i ich ogólna dostępność pozwala na jej pominięcie w niniejszym opracowaniu i skoncentrowanie się na metodach wykorzystywanych na późniejszych etapach kształcenia.

W klasach wyższych szkoły podstawowej specjalnej stosuje się metody adekwatne do wykorzystywanych w kształceniu ogólnym z założeniem, że muszą one jednocześnie sprzyjać rehabilitacji dziecka upośledzonego. Tak więc, metody te będą spełniały swoją funkcję w omawianym typie kształcenia wówczas, gdy dzięki ich zastosowaniu będą zachodziły procesy korygowania, kompensowania bądź usprawniania zaburzonych czy odchylonych od normy procesów psychicznych i fizycznych. W związku z tym, stosowane w kształceniu specjalnym metody można podzielić na podstawie dwóch kryteriów:

¹³² Por. A. Gajdzica: *Interpretacja pojęcia „integracja” — w kontekście zmian wprowadzonych przez reformę oświaty w zakresie prac w klasach I—III*. W: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Red. W. Korzeniowska. Kraków: Impuls, 2001, s. 264—265.

¹³³ Cz. Kosakowski: *Nauczanie zintegrowane w kształceniu...*, s. 237.

¹³⁴ Jej wartość rewalidacyjna została zaakcentowana w wielu opracowaniach. Zob. np. M. Grzegorzewska: *Analiza wartości rewalidacyjnych metody ośrodków pracy*. „Szkoła Specjalna” 1957, nr 1; Eadem: *Metoda Ośrodków pracy*. W: *Szkoły eksperymentalne i wiodące*. Red. W. Okoń. Warszawa: PZWS, 1966; J. Doroszevska: *Pedagogika specjalna...*, T. 1, s. 645—650.

¹³⁵ Prócz przywołanych wcześniej zob. M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna...*; I. Muszyńska, J. Pańczyk: *Funkcjonowanie metody ośrodków pracy w szkole podstawowej dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSPS, 1991; G. Tkaczyk: *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997; A. Mikrut, J. Wyczesany: *Elementy metodyki...*; Ponadto wiele artykułów publikowanych na łamach: „Szkoły Specjalnej”, „Nowej Szkoły”, „Życia Szkoły” — zwłaszcza w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX w.

¹³⁶ H. Borzyszkowska: *Dzień pracy w klasie I*. „Życie Szkoły” 1960, nr 6; M. Grzegorzewska: *Metoda „ośrodków pracy”*. „Życie Szkoły” 1960, nr 11.

funkcji rewalidacyjnych i sposobu uczenia się. Wyróżniamy zatem metody korygujące, usprawniające i kompensacyjne, za pomocą których uczeń może: przyswajać gotową wiedzę, zdobywać wiedzę przez działanie, przyswajać wiedzę przez przeżywanie, zdobywać wiedzę przez praktyczne działanie¹³⁷.

W klasach wyższych szkoły podstawowej specjalnej powinno się stosować częściej aniżeli w szkołach powszechnych metody sprzyjające obrazowemu prezentowaniu treści nauczania oraz metody zdobywania wiedzy przez praktyczne działanie¹³⁸. Jednak potencjalna przydatność określonych metod zależy w znacznym stopniu od przedmiotu nauczania, co można zauważyć, analizując treści przewodników metodycznych do poszczególnych przedmiotów, gdzie występują znaczne rozbieżności w preferowanych metodach kształcenia¹³⁹.

Nawet pobieżny rys metod wykorzystywanych w pracy z omawianą grupą uczniów pokazuje, że jednym z najważniejszych założeń w ich doborze i wykorzystywaniu jest przydatność w aktywnym uczeniu się, przy zaangażowaniu możliwie największej liczby zmysłów oraz kształtowaniu umiejętności praktycznych, wcześniej utożsamianych z zaradnością życiową.

Uznanie wartości metod sprzyjających możliwie najbardziej obrazowemu prezentowaniu treści kształcenia prowadzi do uwydatnienia roli środków dydaktycznych w kształceniu dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Ich szczególne znaczenie wynika między innymi z zaburzeń poznawania zmysłowego u osób upośledzonych umysłowo.

4.5.5. Środki dydaktyczne¹⁴⁰

W tradycyjnym ujęciu środki dydaktyczne to „przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiają im bezpośrednie

¹³⁷ I. Stawowy-Wojnarowska: *Podstawy kształcenia...*, s. 95–96; Eadem: *Uwagi ogólne...*, s. 34.

¹³⁸ Por. Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 240.

¹³⁹ Dokładnie na ten temat pisze J. Pańczyk: *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1990.

¹⁴⁰ W literaturze przedmiotu można spotkać wiele terminów używanych zamiennie ze „środkiem dydaktycznym”, np. „pomoc pogładowa”, „pomoc dydaktyczna”, „środek poglądowy”, „środek nauczania”, „środek audiowizualny”, „materiał audiowizualny”

i pośrednie poznanie rzeczywistości”¹⁴¹. Obecnie często zwraca się uwagę na to, że podstawowym składnikiem (rdzeniem) środka dydaktycznego jest komunikat w nim zawarty. Komunikat ten jest, w sensie fizycznym, zespołem bodźców sensorycznych kierowanych w stronę ucznia. Sam komunikat jest więc niematerialny, dlatego w zakres pojęcia środka dydaktycznego wchodzi również nośnik komunikatu. W przypadku niektórych środków dydaktycznych konieczne jest jeszcze urządzenie pozwalające na odtworzenie komunikatów¹⁴².

Na gruncie pedagogiki specjalnej, uwzględniając rolę rewalidacyjną, Irena Stawowy-Wojnarowska określa środki dydaktyczne jako „przedmioty, które dostarczają uczniom bodźców sensorycznych, oddziałujących na niezaburzone bądź częściowo zaburzone zmysły, ułatwiają bezpośrednie bądź pośrednie poznanie rzeczywistości oraz usprawnianie, kompensowanie i korygowanie zaburzonych procesów psychicznych i fizycznych”¹⁴³. Podobnie uważa Kazimierz Kirejczyk, definiując je jako „wszelkiego rodzaju przedmioty, zjawiska i sytuacje dostarczające uczniom z odchyleniami od normy rozwoju takich bodźców, które przy występujących odchyleniach umożliwiają im rozwój, poznanie rzeczywistości i przygotowanie do życia”¹⁴⁴.

Korzystając z przywołanych opracowań, można powiedzieć, że środki dydaktyczne w kształceniu uczniów niepełnosprawnych intelektualnie to zespoły bodźców sensorycznych wraz z ich obudową materialną, będące nośnikiem określonych treści (zwykle związanych z programem nauczania) kierowanych w procesie kształcenia specjal-

itp. Dokładniej na ten temat pisze E. K a m e d u ł a: *Środki dydaktyczne w strukturalizacji wiedzy uczniów*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1989, s. 9–10. Zdaniem cytowanego autora najbardziej adekwatnym, w aspekcie założeń współczesnej dydaktyki, terminem jest „środek dydaktyczny”. Obecnie coraz częściej na określenie środka dydaktycznego używa się także terminu „medium dydaktyczne”. Zob. m.in. S. J u s z c z y k: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Śląsk, 1998; W. S t r y k o w s k i: *Wyposażenie i obudowa medialna niezbędnym warunkiem reformy edukacji*. „Rocznik Pedagogiczny” 1999, T. 22.

¹⁴¹ Cz. K u p i s i e w i c z: *Podstawy dydaktyki...*, s. 247.

¹⁴² Zob. np. J. S k r z y p c z a k: *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1978, s. 91; W. S t r y k o w s k i: *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia medialnego*. Warszawa: PWN, 1984, s. 14–15; Por. W. K o j s: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 51.

¹⁴³ I. S t a w o y - W o j n a r o w s k a: *Podstawy kształcenia...*, s. 134.

¹⁴⁴ K. K i r e j c z y k: *Środki oddziaływania pedagogicznego w pracy z upośledzonymi umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe...*, s. 265.

nego w stronę ucznia wymagającego specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych¹⁴⁵.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem lekko upośledzonym umysłowo dobieranie i odpowiednie wykorzystywanie pomocy naukowych nie jest łatwe, ale ich trafne zastosowanie upraszcza organizację procesu kształcenia i znacząco polepsza (poprzez urzeczywistnianie zasady pogładowości) efektywność pracy. Prócz tego przemyślane wykorzystywanie mediów dydaktycznych umożliwia zróżnicowaną pracę dydaktyczną na różnych poziomach, sprzyjając tym samym racjonalnej indywidualizacji, zbliża także kształcenie do rzeczywistości — ułatwiając symulowanie konkretnych sytuacji społecznych, co z kolei sprzyja kształceniu umiejętności wykorzystania wiedzy w życiu codziennym.

Istnieje wiele klasyfikacji środków dydaktycznych. Podstawę ich podziału mogą stanowić: rodzaje emitowanych bodźców, stosunek do przedmiotu poznania, kryterium ich konstrukcji — od prostego konkretnego do złożonego abstrakcyjnego¹⁴⁶ czy funkcję, jakie pełnią w przekształcaniu podmiotu uczenia się¹⁴⁷. W kontekście kształcenia uczniów niepełnosprawnych umysłowo często przywołuje się klasyfikację na podstawie pierwszego kryterium, dzieląc środki na: wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe. Jednak wykorzystanie tego podziału w oligofrenopedagogice, jak zauważa Kazimierz Kirejczyk, wymaga uzupełnienia odwołującego się do pozostałych zmysłów¹⁴⁸. Zatem przedstawiony podział w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych należy rozszerzyć o środki: dotykowo-wzrokowe, dotykowe, dotykowo-słuchowe¹⁴⁹. Natomiast w kontekście kształcenia uczniów głębiej upośledzonych umysłowo, w procesie wytwarzania adekwatnych do rzeczywistości pojęć, znaczną rolę odgrywają również zmysły smaku i powonienia. W związku z tym przedstawioną klasyfikację należałoby rozszerzyć o środki oddziałujące na wyróżnione zmysły¹⁵⁰.

W edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej umysłowo istotne znaczenie ma podział środków według stopnia pogładowości. Im więcej cech pogładowości charakteryzuje dany środek dydaktyczny, tym

¹⁴⁵ Z. Gajdzica: *Środki dydaktyczne w kształceniu specjalnym*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 5. Warszawa: Żak [w druku].

¹⁴⁶ Zob. np. Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki...*, s. 250—251; S. Juszczyk: *Komunikacja człowieka...*, s. 18—19.

¹⁴⁷ W. Kojs: *Działanie jako kategoria...*, s. 51.

¹⁴⁸ K. Kirejczyk: *Środki oddziaływania...*, s. 266—267.

¹⁴⁹ I. Stawowy-Wojnarowska: *Podstawy kształcenia...*, s. 135.

¹⁵⁰ K. Kirejczyk: *Środki oddziaływania...*, s. 267.

większe oddaje on usługi w procesie kształcenia. Na podstawie tego kryterium można wyróżnić:

- pomoce przedstawiające omawiane (opracowywane) zjawisko;
- pomoce ułatwiające poznanie omawianego zjawiska;
- podręczniki dla dzieci i nauczycieli¹⁵¹.

Każdy spośród właściwie opracowanych środków dydaktycznych odznacza się różną „siłą” oddziaływania na uczniów i posiada co najmniej jedną dominującą funkcję dydaktyczną¹⁵². Środki dydaktyczne mogą pełnić wielorakie funkcje, wyodrębniane i grupowane na podstawie zróżnicowanych kryteriów podziału, na przykład Czesław Kupisiewicz wymienia funkcję:

- poznawczą, służącą bezpośredniemu poznawaniu przez uczniów określonych fragmentów rzeczywistości;
- kształcącą, stanowiącą narzędzie rozwijania zdolności poznawczych oraz uczuć i woli;
- dydaktyczną, odgrywającą rolę źródła zdobywanych przez uczniów wiadomości i umiejętności¹⁵³.

Obecnie media rozwinęły się tak bardzo, że w niektórych sytuacjach stają się alternatywnym nauczycielem. Zawierają informacje sterujące procesem poznawczym uczących się i samodzielnie organizują proces nauczania/uczenia się¹⁵⁴. Uwzględniając tę zdolność, Wacław Strykowski proponuje następujące funkcje:

- poznawczo-kształcącą, odnosi się do bogactwa informacji prezentowanych w różnej formie;
- emocjonalno-motywacyjną, przejawia się w zaangażowaniu wszystkich procesów psychicznych, całej osobowości człowieka w proces poznawania świata;
- działaniowo-interaktywną, związana jest z działaniami motorycznymi i komunikacyjnymi człowieka¹⁵⁵.

Środki dydaktyczne mają służyć głównie realizacji zasady pogłębłości, toteż można sklasyfikować ich funkcje zgodnie z podziałem

¹⁵¹ Zob. I d e m: *Pomoce naukowe i podręczniki potrzebne są również w szkołach specjalnych*. „Biuletyn Zarządu Krajowej Rady Szkolnictwa Specjalnego”, Warszawa 1958, s. 19–29; por. I d e m: *Środki oddziaływania...*, s. 267.

¹⁵² W. K a z i m i e r s k i: *Funkcje środków dydaktycznych*. W: *Funkcje i zasady stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych w nowoczesnej szkole*. Red. W. Sta-chura. Warszawa: WSiP, 1979, s. 106.

¹⁵³ Cz. K u p i s i e w i c z: *Podstawy dydaktyki...*, s. 248.

¹⁵⁴ W. S t r y k o w s k i: *Ewolucja roli mediów w oświacie. Media w kulturze, nauce i oświacie*. W: *Media w kulturze, nauce i oświacie*. Red. W. Strykowski, A. Zając. Tarnów: Tarnowska Oficyna Wydawnicza Tarnowskiej Agencji Rozwoju, 1996.

¹⁵⁵ W. S t r y k o w s k i: *Audiowizualne materiały dydaktyczne...*, s. 22–26.

poglądowości — na ilustratywną i operatywną. Przypomnijmy, że pierwsza polega na użyciu różnorodnych środków statycznych lub dynamicznych dla demonstracji przedmiotów, zjawisk rzeczywistości. Natomiast druga występuje, kiedy uczeń nie tylko może obserwować, ale także manipulować środkiem dydaktycznym¹⁵⁶, co wydaje się szczególnie ważne w aspekcie potrzeb edukacyjnych uczniów upośledzonych umysłowo.

W kształceniu dzieci i młodzieży o nietypowym rozwoju środki dydaktyczne powinny „uczestniczyć” również w procesie rewalidacji, zatem postulowane funkcje mediów należy rozszerzyć o usprawnianie, kompensowanie i korygowanie zaburzonych procesów psychicznych i fizycznych¹⁵⁷.

Różnicowanie środków i ich funkcji w zależności od potrzeb dydaktycznych oraz tworzenie z nich zoptymalizowanych zestawów zmierzają do takiego ich opracowania, aby wywoływały one zespół określonych i ukierunkowanych czynności, umożliwiających osiągnięcie zdeterminowanego celem wyniku, czyli zmian w umyśle ucznia. Zakładając, że dowolny środek dydaktyczny podnosi swoją wartość w sprzężeniu, w układzie z innymi środkami¹⁵⁸, należy w organizacji procesu kształcenia uwzględnić możliwość łącznego wykorzystywania środków, co wydaje się szczególnie istotne w nauczaniu/uczeniu się dzieci, których poznanie zmysłowe jest zaburzone.

Rozpatrując funkcję środków dydaktycznych w procesie przeciwdziałania bezradności społecznej, warto wskazać przynajmniej dwa aspekty. Pierwszy wiąże się z prakseologicznym ujęciem kształcenia. Pokazuje on prosty, przywoływany już wcześniej, związek. Dobra, efektywna edukacja znacząco podnosi szanse każdego człowieka — także, a może przede wszystkim, niepełnosprawnego — na spełnianie wszystkich przypisanych mu ról społecznych, w możliwie najbardziej korzystny dla siebie i społeczeństwa sposób. Nie ulega wątpliwości, że szczególnie w pracy z osobami niepełnosprawnymi umysłowo trafne dobieranie i kompetentne wykorzystywanie mediów znacząco podnosi efektywność nauczania i uczenia się. Jest to związane z wieloma akcentowanymi wcześniej zaburzeniami i uwydatnianymi zasadami kształcenia specjalnego. Jako przykład uszczegółowiający tę problematykę może posłużyć zagadnienie kształtowania umiejętności

¹⁵⁶ E. Kameduła: *Edukacja i media w zreformowanej szkole*. W: *Media a edukacja*. Red. W. Strykowski. Poznań: eMPI², 2000, s. 238.

¹⁵⁷ Por. J. Kuś: *Środki audiowizualne w rewalidacji*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. Hulek. Warszawa: PWN, 1980, s. 414; I. Stawowy-Wojnarowska: *Podstawy kształcenia...*, s. 134—142.

¹⁵⁸ W. Kazimierski: *Funkcje środków...*, s. 106.

wykorzystywania wiedzy w praktyce — przypomnijmy, że jest to sprawność zaburzona u osób niepełnosprawnych intelektualnie i w związku z tym wymagająca intensywniejszego treningu. Środki dydaktyczne mogą spełniać funkcję symulacyjną, dzięki której uczeń będzie znajdował i użytkował wiedzę w sytuacji zbliżonej do rzeczywistej.

Drugi aspekt jest pochodną zachodzących zmian gospodarczych i społecznych, słusznie łączonych również ze wzrostem znaczenia mediów (w szerokim ujęciu tego słowa) w naszym życiu. Zaradność społeczna wymaga więc nie tylko odpowiedniej wiedzy o nich, ale także sprawności w posługiwaniu się nimi, rozumienia ich znaczenia. Nabywanie tego typu kompetencji, określane jest mianem propedeutyki mediów, staje się coraz bardziej znaczącym problemem pedagogicznym¹⁵⁹. Tu również możemy mówić o szczególnych zadaniach w odniesieniu do osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Faktyczna użyteczność mediów zależy od wielu czynników. Do najważniejszych należy zaliczyć kompetencje nauczyciela, decydującego, do jakich celów je wykorzystywać, na jakim etapie procesu uczenia się i w jaki to zrobić sposób.

4.5.6. Nauczyciel — pedagog specjalny

Konieczność elastycznego podejścia związana z odmiennymi możliwościami i zróżnicowanymi sposobami osiągania celów w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie stawia przed pedagogiem specjalnym wiele zadań. Stąd jego funkcje nie mogą ograniczać się tylko do organizowania procesu uczenia się i wychowania, ale powinny wiązać się z globalnym oddziaływaniem na wychowanka, uwzględniającym także szeroki kontekst społeczny. Należy również pamiętać o specyfice codziennej pracy wynikającej z konieczności włączenia rehabilitacji w proces wychowania i kształcenia. Jego funkcje są zatem wielorakie i przekraczają tradycyjne zadania i formy pracy nauczyciela pracującego z dziećmi o typowym rozwoju¹⁶⁰. Róż-

¹⁵⁹ Zob. np. A. Szumakowicz: *Propedeutyka mediów: możliwość czy konieczność*. W: *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*. Red. A.W. Mitas przy współudziale Z. Gajdzicy. Cieszyn (Filia): Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

¹⁶⁰ J. Doroszevska: *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989, s. 88.

norodność i złożoność funkcji pociąga za sobą konieczność szerszych i bardziej specjalistycznych kompetencji, które pedagog specjalny powinien nabyć w trakcie studiów pedagogicznych. Oczywiście, zakres i typ kompetencji są także pochodną sposobu myślenia o nauczycielu w aspekcie jego roli społecznej. W celu prześledzenia wskazanych uwarunkowań, rozpatrywanych w kontekście podjętego tematu pracy, do dalszej analizy posłużmy się koncepcją kształcenia nauczycieli zaproponowaną przez Tadeusza Lewowickiego. Wyróżnia on następujące typy kształcenia podporządkowane określonym celom edukacji nauczycieli:

- ogólnokształcąca — służy uzyskaniu wielostronnej wiedzy, która decyduje o jego powodzeniu w pracy zawodowej;
- personalistyczna — jej celem jest ukształtowanie pożądanых postaw — osobowości nauczyciela;
- pragmatyczna — ukierunkowana na zdobywanie rozmaitych sprawności warunkujących sukces zawodowy nauczyciela;
- specjalistyczna — jest związana z procesem rozwoju nauki, a jej efekt stanowi dążenie do kształcenia nauczycieli posiadających wiedzę z jednej dziedziny;
- problemowa (progresywna) — pokazuje, że zmieniająca się rzeczywistość i zwiększająca się ilość wiedzy wymuszają edukację nauczycieli skoncentrowaną na przygotowaniu ich do dostrzegania, określania i rozwiązywania problemów oraz kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów; przy czym chodzi tu również o problemy, które są hipotetyczne, czyli jeszcze nie są znane, a przewidywane, i mogą się pojawić w określonych sytuacjach życiowych;
- wielostronna edukacja nauczycielska (obejmująca m.in. elementy wymienionych typów kształcenia) odpowiada założonemu modelowi wykształcenia idealnego¹⁶¹.

Zaproponowana typologia składająca się na określoną strategię kształcenia nauczycieli pozwala na przeanalizowanie także kompetencji ważnych dla pedagogów specjalnych. Stwierdzenie, że nauczyciel — wychowawca pracujący z osobami niepełnosprawnymi nie powinien odbiegać od wzorca podstawowego w zakresie solidnego przygotowania w wymienionych obszarach, zaznaczając oczywiście, że wzorzec ten musi zostać uzupełniony o kompetencje umożliwiające fachową pracę z osobami niepełnosprawnymi, nie jest w pełni słuszne.

Nie ulega wątpliwości, że każdy nauczyciel powinien posiadać wielostronną wiedzę, być człowiekiem solidnie wykształconym ogólnie. Kwantyfikator „ogólny” użyty w tym stwierdzeniu nie pozostawia

¹⁶¹ T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak, 1997, s. 107—108.

wątpliwości, że wymagania takie należy stawiać także przed absolwentami studiów przygotowujących do pracy z osobami niepełnosprawnymi.

Pierwszy zakres rozbieżności dotyczy osobowości wychowawcy — nauczyciela specjalnego. Temat ten podejmują w swoich opracowaniach praktycznie wszyscy znaczący pedagodzy specjaliści¹⁶². Generalnie, wśród nich przeważa zdanie, że praca z osobami niepełnosprawnymi wymaga pewnej swoistości, nie tylko w zakresie metod postępowania, ale także w zakresie rozumienia problemów, większej cierpliwości, opanowania, wyrozumiałości, empatii, akceptacji i gotowości udzielania pomocy¹⁶³. Kompetencje personalistyczne, w które należy wyposażać nauczyciela omawianej grupy uczniów, są zatem bardziej uwydatniane i w związku z tym częściowo odbiegają od tych, akcentowanych na gruncie pedagogiki ogólnej. Prócz tego pedagog specjalny jak każdy wychowawca powinien „stać na straży” wartości fundamentalnych, co często także jest pochodną osobowości i czasem wymaga rezygnacji z własnych autentycznych potrzeb¹⁶⁴.

Niewielkie rozbieżności występują w zakresie kreowania kompetencji pragmatycznych i specjalistycznych. Sądzę, że rozwój pedagoga specjalnego podlega tym samym potrzebom, co nauczyciela szkoły ogólnodostępnej. Mówiąc jednak o podobnych potrzebach, nie mam na myśli całkowicie zbieżnych zakresów wiedzy i umiejętności, ale przynajmniej częściowo różnych repertuarów sprawności przydatnych jednym i drugim w ich pracy pedagogicznej. Warto zaznaczyć, że przez wiele lat, w związku z tradycyjnie łączonym procesem kształcenia specjalnego ze szkołą specjalną, pedagodzy ogólni „byli zwolnieni” z nabywania kompetencji w zakresie pracy z uczniem niepełnosprawnym. Tymczasem pedagodzy specjaliści zwykle budowali swoje kompetencje specjalistyczne i pragmatyczne na umiejętnościach i wiadomościach z zakresu pedagogiki ogólnej. Można zatem powiedzieć, że posiadają wykształcenie ogólnopedagogiczne i specjalistyczne (dodatkowe) z zakresu pedagogiki specjalnej. W pewnym stopniu jest to również tak zwana nadbudowa pokazująca, jak wykorzystywać

¹⁶² Przegląd takich poglądów prezentuje m.in. Cz. Kosakowski: *Pedagog specjalny — między tradycją a dniem dzisiejszym*. „Szkoła Specjalna” 2001, nr 4.

¹⁶³ H. Borzyszkowska: *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1, s. 57; J. Wyczęsany: *Nauczyciel — wychowawca wobec problemów edukacji specjalnej*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Prace Pedagogiczne XX. Z. 186, Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 55—59.

¹⁶⁴ R. Ossowski: *Nauczyciel — wychowawca w edukacji specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*. Red. M. Chodkowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998, s. 38—39.

wiedzę i umiejętności z pedagogiki ogólnej w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Podejście to jest następstwem rozwoju samej pedagogiki specjalnej, które wywodzi się z pedagogiki ogólnej, a jej podstawy teoretyczne są pewnego rodzaju jej przedłużeniem i kontynuacją. Obecne zmiany edukacyjne, wyrażane coraz szerszym zakresem inkluzji pedagogicznej uczniów niepełnosprawnych do szkół ogólnodostępnych, wymuszają (aczkolwiek wolno i z oporami) potrzebę uzupełniania kompetencji pedagogów ogólnych o podstawowe wiadomości i umiejętności pracy z zakresu pedagogiki specjalnej.

Na edukację problemową należy popatrzeć w dwóch perspektywach. Pierwsza — ogólna wyraża podobieństwa, natomiast druga — szczegółowa odsłania rozbieżności. W namyśle ogólnym można przyjąć, że bez względu na podmiot oddziaływań wychowawczych kształtowanie umiejętności dostrzegania i rozpoznawania problemu oraz wyposażanie w sprawności służącego jego rozwiązywaniu jest działaniem bardzo ważnym. Zasada ta, jak sądzę, dotyczy zarówno samych nauczycieli (praktyki dydaktyczno-wychowawczej), jak i ich uczniów. Podążając tropem teorii progresywistycznej (problemowej), warto odwołać się jeszcze do koncepcji Romana Lepperta, którego zdaniem nauczyciel może być transformatywnym intelektualistą. Jest to człowiek samodzielnie myślący, a swoich uczniów pragnie wyposażyć w kompetencje niezbędne do przeprowadzania zmian społecznych¹⁶⁵. Należy w tym miejscu pokreślić, że kreowanie zmiany wymaga nieco innych umiejętności aniżeli przystosowanie się do niej, a w przypadku osób z lekkim upośledzeniem umysłowym jest działaniem znacznie ograniczonym. Stąd odnosząc się już do szczegółowych kompetencji w omawianym obszarze edukacji nauczycielskiej, patrząc z perspektywy potrzeb społecznych osób niepełnosprawnych intelektualnie, skupiamy się raczej na kompetencjach niewykraczających zdecydowanie poza możliwości omawianej grupy uczniów. Nie ulega jednak wątpliwości, że właśnie ten typ edukacji nauczycieli obwarowany koneksjami progresywistycznymi pozostaje w ścisłym związku z konsekwentnie budowaną koncepcją edukacji zaradnościowej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Natomiast przywołanie kompetencji pedagogicznych zakreślonych w hasle nauczyciela — transformatywnego intelektualisty było jedynie wskazaniem granicy między kompetencjami szczegółowymi pedagoga ogólnego i pedagoga przygotowanego do pracy z osobami niepełnosprawnymi umysłowo.

¹⁶⁵ R. L e p p e r t: *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)*. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Red. W. P r o k o p i u k. Białystok: Trans Humana, 1998, s. 219—226.

Kształtowaniu kompetencji związanych z kreowaniem i świadomym reprodukowaniem zachowań społecznych, zwłaszcza tych służących rozwiązywaniu problemów, jest jednym z najważniejszych zadań stojących przed nauczycielami uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym¹⁶⁶. Umiejętności te — zgodnie z zaprezentowanymi wcześniej założeniami — stanowią podstawę strategii przeciwdziałania bezradności. Oczywiście, konsekwentne kształtowanie takich umiejętności wymaga wielu przywołanych uprzednio zdolności samego nauczyciela. Niemniej jednak do ważniejszych (stawianych w aspekcie tej pracy często wyżej niż pozostałe) należy kształtowanie umiejętności postrzegania problemów, ich oceny oraz rozwiązywania zgodnie z prakseologicznym modelem posiadanych zdolności i ograniczeń człowieka niepełnosprawnego intelektualnie, w kontekście przypisanych mu społecznie, kulturowo i prawnie ról.

*

*

*

Na kończący się w tym miejscu rozdział można spojrzeć dwutorowo. Pierwszy sposób postrzegania ogniskuje się na prezentacji podstawowych założeń organizacyjnych i metodycznych edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie. Drugi tor ukazuje próbę odsłonięcia i uwydatnienia, często zaniedbanych, obszarów, myśli, projektów związanych z edukacyjnym kontekstem kreowania zaradności społecznej omawianej grupy osób. W niektórych momentach odsłanianie to zostało uzupełnione przemyśleniami autora, czasem także rozszerzone o wyprowadzanie wniosków ukonstytuowanych na podstawie analizy przywoływanych treści, które dotyczą kreowania edukacji przeciw bezradności społecznej.

Rozdział ten, łącznie z poprzednimi, stanowi wstęp do dalszej dyskusji nad zakresem i edukacyjnymi uwarunkowaniami bezradności *versus* zaradności społecznej prowadzonej już w obliczu danych empirycznych.

¹⁶⁶ Jak wskazują wyniki badań prowadzonych przez H. Kwiatkowską, „przygotowanie do życia uczniów” jest najrzadziej wskazywanym oczekiwaniem zgłaszanym pod adresem pedagogów ogólnych. Zob. H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*. Gdańsk: GWP, 2005, s. 119.

Rozdział 5.

***SYTUACJA SPOŁECZNA OSÓB
Z LEKKIM UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM***



5.1. Wprowadzenie

Wywiady prowadzone z dorosłymi osobami lekko upośledzonymi umysłowo pozwoliły na zebranie dużej liczby danych dotyczących ich dawnego i obecnego życia rodzinnego, drogi edukacyjnej, podejmowanej pracy, minionych i aktualnych warunków życia, posiadanych kompetencji, ale także marzeń i aspiracji. Ich zestawienie, zaprezentowanie i próba wyjaśnienia ukazanych związków wymagały obrania pewnego schematu prezentacji. Został on zogniskowany wokół trzech grup problemowych.

Pierwsza wiąże się z przemianami, jakie zachodzą w sytuacji osób niepełnosprawnych w naszym kraju. Główną zmienną organizującą rozpatrywanie danych jest zatem wiek respondentów. Ważnym celem tej części pracy jest także scharakteryzowanie grupy badanej, dlatego rozdział zawiera sporą dawkę danych kontekstowych, na przykład na temat rodziny generacyjnej czy miejsca zamieszkania w dzieciństwie. W dalszych podrozdziałach zostały scharakteryzowane losy edukacyjne respondentów oraz wybrane fakty biograficzne pracy zawodowej. Meritum kolejnej części jest ukazanie aktualnej (w czasie badania) sytuacji badanych osób oraz próba jej odniesienia do opisanej koncepcji bezradności społecznej.

W obrębie każdej części zdiagnozowane fakty biograficzne poddawane były analizom statystycznym ukazującym istotność związków z innymi wybranymi zmiennymi.

Ważną kategorią, służącą jako punkt wyjścia do rozpatrywania zebranych danych jest pojęcie „sytuacja”. Jest ona przydatnym narzędziem, ponieważ w jej terminach podejmuje się role, wskazuje obiekty i kształtuje postępowanie¹. Warto więc przynajmniej ogólnikowo przywołać koncepcje jej definiowania.

Zdaniem Aleksandra Manterysa, można wyróżnić kilka doniosłych analitycznie rozumień tego pojęcia. Pierwsze łączy sytuację ze środowiskiem (otoczeniem), w którym przebywa jednostka. Podejście to — zwane sytuacyjnym — było wykorzystywane w badaniach eksperymentalnych przez psychologów oraz fizjologów, którzy wprowadzali jednostkę w spreparowaną sytuację i obserwowali jej reakcje. W drugim znaczeniu termin „sytuacja” określa długofalowe położenie jed-

¹ J.P. Hewitt: *Self and society: A symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1979, s. 123. Podaję za: E. Hałas: *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: PWN, 2006, s. 143.

nostki, na przykład jej przynależność klasową, kalectwo. W kolejnym — trzecim znaczeniu — przywołany autor utożsamia sytuację z fragmentem szerszego układu aksjonormatywnego, pełniącego funkcję elementarnego skryptu kulturowego. W tym rozumieniu jest ona czymś w rodzaju kulturowo-społecznego normatywu idealizacyjnego, probierza służącego szacowaniu poprawności podejmowanych przedsięwzięć. W znaczeniu czwartym sytuacja oznaczać może aktualnie interakcyjny układ konkretnych czynników oddziałujących na zachowania aktorów, inaczej ujmując, oznacza to, co się aktualnie dzieje. W piątym odniesieniu sytuacja utożsamiana jest ze stojącym przed jednostką problemem do rozwiązania, czyli chodzi o uporanie się z tym, co stanowi osobisty kłopot. Ostatnie znaczenie wspomniany autor określa jako korelat subiektywności aktorów interpretujących poszczególne składniki swojego otoczenia².

Także w psychologii status pojęcia „sytuacja” jest różny. Można powiedzieć, iż uzależniony jest od szerszego kontekstu (nurtu) stanowiącego tło definicyjne. Konsekwencją podejścia behawiorystycznego jest postrzeganie sytuacji jako układu zewnętrznych bodźców oddziałujących na człowieka, jego zachowanie zaś jest funkcją układu tych bodźców. Zgoła odwrotne rozumienie sytuacji odnajdujemy na gruncie fenomenologicznym, gdzie jest ona identyfikowana z jej percepcją. W takim podejściu opisując sytuację, należy koncentrować się na doświadczeniu własnych stanów i położeniu bez wnikania w ich źródło³. Oba stanowiska można łączyć odpowiednio z pierwszym i ostatnim spośród sześciu zaprezentowanych przez Aleksandra Manterysa, a ich konotacje zostały ujęte w czterech pozostałych podejściach. Oczywiście, na gruncie psychologii istnieją także koncepcje omawianego pojęcia wyprowadzane z innych teorii, na przykład teorii pola czy interakcji i równoważenia. Tadeusz Tomaszewski, autor koncepcji sformułowanej w nurcie holistyczno-dynamicznym⁴, wychodząc z założenia, że psychika jest organem poznawania i przekształcania relacji między podmiotem i otoczeniem, przyjął za istotę regulacji ciągły proces równoważenia stosunków między człowiekiem i otoczeniem, którego celem jest przekształcanie sytuacji istniejących — najczęściej niepomysłnych w pomyślne⁵.

² A. M a n t e r y s: *Klasyczna idea definicji sytuacji*. Warszawa: UW ISNS, 2000, s. 112—114.

³ R. O s s o w s k i: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: WSP, 1999, s. 47—48.

⁴ T. T o m a s z e w s k i: *Człowiek w sytuacji*. W: *Psychologia*. Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa: PWN, 1977, s. 17—31.

⁵ Por. R. O s s o w s k i: *Teoretyczne i praktyczne...*, s. 50.

Przywołane koncepcje ukazują pewnego rodzaju ambiwalentność w definiowaniu sytuacji; rozpościera się ona pomiędzy tym, co obiektywne i subiektywne. Jest to całkowicie uzasadnione, wszak nie można ogarnąć i zrozumieć rzeczywistości, patrząc na nią z jednej tylko perspektywy⁶.

Treści niektórych definicji sytuacji zostały ulokowane na krańcach owej osi napięć, czyli odwołują się wyłącznie do postrzegania omawianego pojęcia w aspekcie obiektywnym (cechy, właściwości, otoczenie — dające się obiektywnie zmierzyć, opisać) lub subiektywnym (nieweryfikowalnym obiektywnie, odczuwanym przez autora określającego — definiującego konkretną sytuację). W pierwszym przypadku sytuacja zostaje zubożona o opis rzeczywistości powstający w umyśle podmiotu definiującego człowieka. Znaczenia takiego opisu nie da się przecenić, ponieważ subiektywne postrzeganie i dokonana na jego podstawie ocena własna są źródłem aktywności jednostki. Z kolei w przypadku przeciwnym, charakterystycznym dla nurtu fenomenologicznego, warto zwrócić uwagę na to, że percepcja sytuacji własnej nie musi pokrywać się z obiektywnym stanem rzeczy⁷. Stąd możemy mówić o teorii definicji sytuacji obiektywnej oraz subiektywnej. Wiele tego przykładów można odnaleźć w przywoływanych pracach, między innymi Elżbiety Halaś i Aleksandra Manterysa. Wynika z tego, że zredukowanie definicji sytuacji do skrajnego wymiaru nie jest rozwiązaniem korzystnym, zatem opisując sytuację jednostki (grupy), należy uwzględnić zarówno obiektywny stan otoczenia, jak i jego percepcję przez podmiot. Jest to szczególnie widoczne na przykład podczas wykorzystywania pojęcia sytuacji w procesie wyjaśniania bezradności.

Korzystając z subiektywnych odczuć osoby, możemy wnioskować o poczuciu sprawstwa — dostrzeganiu korelacji między działaniami i ich efektami. Niski stopień poczucia sprawstwa bądź jego całkowity brak są wskaźnikami wyuczonej bezradności. Oczywiście, niedostrzeganie dodatniej korelacji między działaniem i jego efektem nie musi oznaczać, że taka zależność nie istnieje obiektywnie, niemniej jednak w tradycyjnej koncepcji wyuczonej bezradności subiektywne odczucie braku sprawstwa odgrywa ważną rolę i jednocześnie niesie z sobą następstwa obserwowalne obiektywnie w postaci wycofania i oczekiwania. Odwracając sytuację, warto zwrócić uwagę na to, że mierzalne (czyli obiektywnie sprawdzalne) niepowodzenia, porażki, nierozwiązane zadania — określane mianem treningu bezradności —

⁶ Por. O. Speck: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: GWP, 2005, s. 87.

⁷ Por. R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne...*; A. Manterys: *Klasyczna idea definicji sytuacji...*; E. Halaś: *Interakcjonizm symboliczny...*

prowadzą do ukonstytuowania się odczuć subiektywnych, przy czym kwestią istotną, stanowiącą zmienną pośredniczącą, są warunki owych porażek. Wszak zewnętrzne umiejscowienie genezy porażki („miałem pecha”, „to jego wina”) nie musi wiązać się z poczuciem utraty sprawstwa, mimo że obiektywnie właśnie do niego doszło⁸.

Nie wszystkie sytuacje odgrywają porównywalną rolę w rozwoju człowieka. Zasadnicze znaczenie w życiu osób niepełnosprawnych mają te sytuacje, które stanowią dla zainteresowanego podmiotu określoną rzeczywistość ograniczającą go albo — przeciwnie — dającą mu szerokie pole do sensownego działania; mogą oznaczać korzyść lub stratę, szansę lub ograniczenie⁹. Jest to widoczne w aspekcie możliwości i ograniczeń wynikających z lekkiego upośledzenia umysłowego. Ponieważ zagadnienie to już przy innej okazji było przedmiotem rozważań, w tym miejscu wspomnę tylko, że ten rodzaj i stopień niepełnosprawności ma możność stać się szansą i zagrożeniem. Ta pierwsza jest pochodną niezakwalifikowania omawianej grupy osób do grona niepełnosprawnych, czyli nierezerwowania *a priori* roli niepełnosprawnego. Ogranicza jednak potrzebne wsparcie, bez którego niepełnosprawnym trudno konkurować na równych prawach z osobami pełnosprawnymi.

Podejście to, chociaż rozpatrywane na nieco odmienniej płaszczyźnie, jest widoczne także w poglądach Aleksandra Hulka, który wielokrotnie podkreślał, że nie samo upośledzenie funkcji jest wyznacznikiem sytuacji osób niepełnosprawnych, ale doświadczenie nabywane przez te osoby w kontaktach interpersonalnych, na którego podstawie subiektywnie określają one swoją sytuację i podejmują w związku z nią określone działania¹⁰.

Opisując ludzkie losy, można traktować je jako łańcuch różnorodnych sytuacji, w których należy wyróżnić pewne charakterystyczne sekwencje treściowe i emocjonalne¹¹. Obejmują one spostrzeżenia człowieka (który jest podmiotem sytuacji¹²), zaobserwowane przez

⁸ Z. Gajdzica: *Użyteczność kategorii pojęciowej sytuacji w badaniu bezradności osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 156.

⁹ Por. A. Manterys: *Klasyczna idea definicji sytuacji...*, 285.

¹⁰ Podejście to stanowi podstawę wielu rozważań A. Hulka, wydaje się jednak, że najwydatniej zostało zarysowane w pracy pt.: *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: PZWL, 1969.

¹¹ A. Gałdowa: *Powszechność i wyjątek — rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 114.

¹² Zob. T. Tomaszewski: *Człowiek w sytuacji...*, s. 17—22; por. Z. Ratajczak: *Stres — radzenie sobie — koszty psychologiczne*. W: *Człowiek w sytuacji stresu*.

niego fakty, zjawiska, czyli czynniki oddziałujące na niego obiektywnie oraz ukonstytuowane na ich podstawie doświadczenie będące podstawą subiektywnego definiowania sytuacji. Dlatego w prezentowanej, na wstępie pracy, koncepcji upośledzenia umysłowego doświadczenie prymarne jest tak ważne i to ono warunkuje nabywanie roli człowieka upośledzonego i/lub bezradnego.

5.2. Środowisko rodzinne badanych

W celu zarysowania istoty przemian respondenci zostali podzieleni na trzy grupy wiekowe. Pierwszą stanowiły osoby urodzone przed 1971 rokiem. Są to ludzie, którzy ukończyli szkoły jeszcze w okresie realnego socjalizmu. Mieli więc szansę bezproblemowego zdobycia posady i funkcjonowania jako osoba dorosła w czasach gloryfikowania pracy fizycznej. Często — zwłaszcza na Śląsku — była to praca o wysokim statusie ekonomicznym (także w zakresie otrzymywanych dóbr pozagotówkowych), co z kolei sprzyjało budowaniu wysokiego statusu społecznego. Warto w tym miejscu podkreślić, że zwykle były to miejsca pracy całkowicie dostępne dla osób z lekką niepełnosprawnością umysłową. Teoretycznie więc był to okres, w którym role społeczne badanej grupy osób nie musiały odbiegać od przeciętnych, a nawet ponadprzeciętnych wzorców¹³.

Do drugiej grupy zostały zakwalifikowane osoby urodzone w latach 1972—1981. Jak łatwo wyliczyć, metrykalny początek ich dorosłego życia rozpoczynał się w okresie między przesileniem systemowym a końcem lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Początkiem ostatniej dekady XX wieku gospodarka scentralizowana zaczęła przybierać nowe formy organizacyjne opierające się na rynkowej konkurencji, co wydatnie pogorszyło sytuację zawodową osób niepełnosprawnych. Masowo upadały spółdzielnie inwalidów, a nowy ład organizacyjny sprzyjający tworzeniu i rozwojowi zakładów pracy chronionej wyłaniał się wolno. Na wolnym rynku sytuacja osób nie-

Red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 69.

¹³ W aspekcie pedagogicznym niewielkie znaczenie wykształcenia w tym okresie, wprawdzie na przykładzie terenów wiejskich, ukazuje i wyjaśnia Z. Kwieciński: *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń: Edytor, 2002.

pełnosprawnych i niezaradnych stała się trudniejsza w związku ze wzrostem bezrobocia¹⁴. Oczywiście, zmiana rzeczywistości społecznej dotyczyła także wielu innych obszarów funkcjonowania społecznego. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że zarysowana tu grupa osób mimo wkraczania w dorosłe życie już po przesileniu ustrojowym nie była do niego przygotowywana (lub była jedynie w końcowym etapie) przez edukację szkolną. Pamiętamy, że w ówczesnym systemie kształcenia dominowała doktryna adaptacyjna, która przygotowywała do istniejącego ładu społecznego¹⁵. Tymczasem po roku 1989 uzyskane kompetencje adaptacyjne, w tradycyjnym znaczeniu, stały się użyteczne w ograniczonym zakresie. W tej sytuacji również absolwenci z lekkim upośledzeniem umysłowym zostali poddani „społecznemu kursowi” zaradności życiowej.

W trzeciej grupie znajdują się osoby, które urodziły się po 1981 roku, zatem praktycznie od początku edukacji szkolnej były (bądź powinny) być przygotowywane do aktywnego uczestnictwa w zmianach społecznych w myśl doktryny kreatywnej. Można zatem przypuszczać, że rzeczywistość społeczna, którą zastali po opuszczeniu murów szkoły nie była dla nich zaskoczeniem. Byli do niej lepiej przygotowani aniżeli poprzednia grupa absolwentów. Dokładane dane respondentów, również z podziałem na płeć zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1

Rok urodzenia i płeć respondentów

Rok urodzenia	Płeć				Razem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	28	16,6	22	13,0	50	29,6
1972—1981 100% = 84	42	24,9	42	24,9	84	49,7
1982 r. i później 100% = 35	18	10,7	17	10,0	35	20,7
Razem 100% = 169	88	52,1	81	47,9	169	100,0

¹⁴ Zob. np. B. Kołaczek, J. Kowalski: *Rynek pracy osób niepełnosprawnych. Sytuacje klęsk żywiołowych. Raport*. Warszawa: IPiSS, 1999.

¹⁵ Por. T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak, 1994.

Omówione w poprzednim rozdziale ograniczenia w doborze grupy badanej (ochrona danych osobowych, trudności w społecznej identyfikacji dorosłych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz niewyrażanie zgody na przeprowadzenie wywiadu) znacząco utrudniły równomierny rozkład grupy badanej pod względem czasu urodzenia. Najliczniejszą grupę stanowią osoby ze środkowego przedziału, z kolei najmniej liczną reprezentację stanowią osoby urodzone po roku 1982. Zbliżony jest natomiast rozkład kobiet i mężczyzn¹⁶.

W dalszej części, konsekwentnie traktując rok urodzenia jako zmienną, zostaną zaprezentowane dane dotyczące rodziny (wykształcenia i wykonywanej pracy rodziców, poczucia statusu ekonomicznego), następnie szeroko pojętej problematyki związanej z edukacją (drugoroczności, czasu przeniesienia do szkoły specjalnej, ukończenia kursów po szkole) oraz pracy zawodowej (podjęcia pracy bezpośrednio po szkole, liczby miejsc pracy, pracy w zakładzie pracy chronionej, zadowolenia z pracy).

Rodzina dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym była w przeszłości przedmiotem wielu badań i rozważań teoretycznych¹⁷. Wśród wielu zmiennych warunkujących funkcjonowanie rodziny bez wątpienia jedną z ważniejszych jest wykształcenie rodziców. Determinuje ono status materialny i społeczny, współkreuje aspiracje i plany życiowe dzieci, implikuje ich stosunek do otaczającego świata. Warto więc pokazać dane ukazujące poziom wykształcenia rodziców badanej grupy osób (tabele 2 i 3).

Zaprezentowane dane można porównywać przynajmniej w dwóch odniesieniach. Pierwsze — temporalne dotyczy zmian, jakie zachodziły w obrębie wyróżnionych grup, a jego podsumowaniem może być

¹⁶ Jak zauważa Mieczysław Łobocki grupa badana składająca się z większej liczby niż 100 osób stanowi próbę dużą, co wiąże się z większą wiarygodnością opisu i analizy materiału badawczego, przy czym należy pamiętać, że jeśli dobrana próba przewiduje osoby podzielone ze względu na wybraną zmienną (na przykład podział wieku), to w obrębie każdej grupy nie powinna znajdować się mała liczba osób. Zob. M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 1999, s. 172. W przedłożonym opracowaniu zebrany materiał empiryczny został poddany procedurom statystycznym w zakresie statystyki opisowej (współczynniki korelacji oparte na statystyce chi kwadrat), służy więc wyłącznie do opisu zbiorowości próbnej. Zob.: G.O. Ferguson, Y. Takané: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN, 1997, s. 28.

¹⁷ Wśród nowszych opracowań zwartych warto przywołać: A. Kozubską: *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. Bydgoszcz: AB, 2000; Z. Kazanowski: *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.

Tabela 2

Rok urodzenia a wykształcenie matek

Rok urodzenia	Wykształcenie matek								brak da- nych
	przynajmniej podstawowe		zawodowe		średnie		wyższe		
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	
Przed 1971 r. 100% = 50	33	66,0	13	30,0	2	4,0	2	4,0	0
1972—1981 100% = 82	47	57,3	29	35,4	5	6,1	1	1,2	2
1982 r. i później 100% = 34	17	50,0	12	35,3	5	14,7	0	0,0	1
Razem 100% = 166	97	57,4	54	32,5	12	7,2	3	1,8	3

$\chi^2 = 3,396$ ($df = 4$) n.i.¹⁸; $C = 0,141$ ¹⁹

odniesione do wyników badań wykształcenia rodziców dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym prowadzone w ostatnich latach. Drugie wiąże się z tradycyjnym, często także dyskusyjnym porównywaniem do grupy kontrolnej rekrutującej się pośród osób o prawidłowym rozwoju (w tym przypadku do rodziców dzieci w normie intelektualnej) lub tak zwanej średniej krajowej.

Analizując przedłożone dane na temat wykształcenia rodziców badanych osób w ostatniej perspektywie, zauważamy, że ich poziom wykształcenia jest poniżej średniej krajowej. Jest to widoczne w porównaniu uzyskanych danych z informacjami na temat wykształcenia Polaków z 1988 roku — to szacunkowo wypośrodkowany okres, do którego respondenci odnosili informacje na temat swoich rodziców. W 1988 roku 6,5% osób legitymowało się wykształceniem wyższym, 24,7% — średnim i policealnym, 23,6% zawodowym, a 38,8% pełnym

¹⁸ Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05. Zob. W.P. Zaczynski: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa: Żak, 1997, s. 39.

¹⁹ Prócz wartości χ^2 podają także współczynnik zbieżności C Pearsona opisujący stopień związku w obrębie tabeli. Zob. G.O. Ferguson, Y. Takane: *Analiza statystyczna...*, s. 248; por. A. Mikrut: *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków: WSP, 1999, s. 154—155. W przypadku braku lub bardzo małej liczby wskazań w wyróżnionej kategorii (np. w tabeli 2 i 3 wykształcenie wyższe rodziców) w celu spełnienia warunków stosowania testu χ^2 łączono ją z grupą sąsiednią pod warunkiem logicznego związku. Obliczenia statystyczne zostały wykonane przy użyciu programu Statistica PL (wersja 6), Licencja: Katedra Pedagogiki Ogólnej, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Tabela 3

Rok urodzenia a wykształcenie ojców

Rok urodzenia	Wykształcenie ojców								brak da-nych
	przynajmniej podstawowe		zawodowe		średnie		wyższe		
	liczba wska-zań	%	liczba wska-zań	%	liczba wska-zań	%	liczba wska-zań	%	
Przed 1971 r. 100% = 43	19	44,2	19	44,2	5	11,6	0	0	7
1972—1981 100% = 76	22	28,9	49	64,5	5	6,6	0	0	8
1982 r. i później 100% = 34	12	35,3	20	58,8	2	5,9	0	0	1
Razem 100% = 153	53	34,6	88	57,5	12	7,8	0	0	16

$\chi^2 = 4,931$ ($df = 4$) n.i.; $C = 0,177$

podstawowym; reszta Polaków nie ukończyła żadnej szkoły²⁰. Wyraźne różnice widoczne są w zakresie wykształcenia wyższego i średniego. Wśród badanej grupy jedynie nieliczni rodzice posiadali takie wykształcenie. Natomiast w obrębie grupy absolwentów szkoły zasadniczej odnotowałem wyższy od przeciętnego wskaźnik rodziców badanych osób. W przypadku osób z podstawowym lub niepełnym podstawowym wykształceniem wskaźniki były zbliżone. Zakończenie edukacji instytucjonalnej na szkole podstawowej częściej zdarzało się matkom badanych aniżeli ojcom. Zapewne jest to także rezultatem przeświadczenia panującego jeszcze w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku na Śląsku, że kobietom wykształcenie nie jest tak potrzebne w życiu jak mężczyznom, których zadaniem jest zdobycie dobrej posady i utrzymywanie rodziny. W przypadku kobiet zaś najważniejsze jest wychowywanie dzieci i dbanie o dom rodzinny, do czego wykształcenie nie jest konieczne. Ogólnie dane te potwierdzają, stereotypowe opinie o niskim statusie wykształcenia rodziców dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Z kolei rozpatrując dane w perspektywie zmiany, zauważamy, że wykształcenie rodziców młodszych respondentów jest minimalnie wyższe, nie są to różnice istotne statystycznie²¹. Zatem powszechny wzrost wykształcenia Polaków objął w niewielkim stopniu rodziców badanej grupy osób.

²⁰ GUS, www.stat.gov.pl (czerwiec 2003).

²¹ C mieści się w przedziale: zależność prawie nic nie znacząca. Wartości przedziałów za: A. Mikrut: *Wybrane metody statystyki...*, s. 101.

Aktualne badania rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną pokazują²², że brak wyraźnej tendencji wzrostu wykształcenia jest nadal aktualny, zwłaszcza w zakresie zmniejszającej się liczby rodziców z podstawowym wykształceniem na rzecz grupy absolwentów szkół zawodowych, nieznacznie wzrasta liczba rodziców legitymujących się świadectwem szkoły średniej. Niezmiennie niski pozostaje także wskaźnik rodziców z wyższym wykształceniem.

Można zatem powiedzieć, że wartości badanej zmiennej nie mieszczą się w ogólnych tendencjach zmiany wykształcenia Polaków²³. Jest to zjawisko niepokojące, ponieważ wskazuje na postępującą pauperyzację poznawczą środowisk, z których wywodzą się dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, co zapewne w praktyce sprzyja spychaniu ich na margines życia społecznego. Uzyskane rezultaty potwierdzają także obiegowe opinie o niższym od przeciętnego wskaźniku wykształcenia rodziców dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, co zapewne niesie z sobą określone konsekwencje, które powinny być widoczne w zakresie zatrudnienia i wykonywanej pracy. Dane na ten temat zostały zaprezentowane w tabelach nr 4 i 5.

Tabela 4

Rok urodzenia a praca matek²⁴

Rok urodzenia	Praca matek						
	bez pracy zawodowej		praca fizyczna ²⁵		praca umysłowa		brak danych
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	
Przed 1971 r. 100% = 50	25	50,0	21	42,0	4	8,0	0
1972—1981 100% = 82	42	51,2	35	42,7	5	6,1	2
1982 r. i później 100% = 34	19	55,9	12	35,3	3	8,8	1
Razem 100% = 166	86	51,8	68	41,0	12	7,2	3

$\chi^2 = 0,303$ ($df = 4$) n.i.; $C = 0,042$

²² Na przykład A. Kozubska podaje, że w jej grupie badawczej wykształcenie niepełne i pełne podstawowe posiadało 49% rodziców dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Zob. A. K o z u b s k a: *Opieka i wychowanie...*, s. 80. Nieco wyższe wyniki w tym zakresie prezentuje Z. K a z a n o w s k i: *Środowisko rodzinne...*, s. 90—91.

²³ GUS, www.stat.gov.pl (wrzesień 2005).

²⁴ Respondenci odwołując się do swoich wspomnień, decydowali o ogólnej tendencji aktywności zawodowej rodziców, określając dłuższy czas (bezrobocia lub pracy) jako kryterium decydujące o zakwalifikowaniu do poszczególnych grup.

²⁵ Do tej kategorii została zaliczona również praca w gospodarstwie rolnym.

Tabela 5

Rok urodzenia a praca ojców

Rok urodzenia	Praca ojców						brak da- nych
	bez pracy zawodowej		praca fizyczna		praca umysłowa		
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	
Przed 1971 r. 100% = 42	1	2,4	38	90,5	3	7,1	8
1972—1981 100% = 74	8	10,8	63	85,1	3	4,1	10
1982 r. i później 100% = 34	6	17,6	27	79,4	1	2,9	1
Razem 100% = 150	15	10,0	128	85,3	7	4,7	19

$\chi^2 = 5,573$ ($df = 4$) n.i.; $C = 0,189$

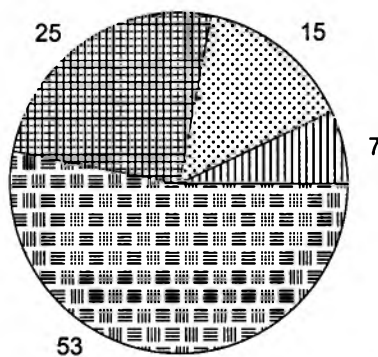
Omawiając problematykę zatrudnienia rodziców, należy podkreślić, iż wszyscy funkcjonowali zawodowo (bądź mogli funkcjonować) w czasach powszechnie dostępnej pracy zawodowej, toteż trudno mówić w ich przypadku o bezrobociu rozumianym analogicznie do dzisiejszego. Wówczas samo pojęcie bezrobocia było obecne jedynie w opisach społeczeństwa kapitalistycznego. Stąd pozostawanie bez pracy zarobkowej w wieku produkcyjnym mogło wiązać się z posiadaniem świadczenia rentowego w związku z orzeczoną niepełnosprawnością, koniecznością wykonywania pracy w zakresie gospodyni (bądź gospodarza) domowej, ewentualnie rozmyślnym unikaniem podjęcia pracy zawodowej bez konkretnego powodu. Warto w tym miejscu podkreślić, że zajmowanie się gospodarstwem domowym, a przede wszystkim podejmowaniem czynności opiekuńczo-wychowawczych, które w przypadku posiadania dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną są znacznie bardziej angażujące czasowo i emocjonalnie, wymuszają rezygnację z pracy zawodowej jednego z rodziców²⁶. Jednak w przypadku dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym problem ten nie jest tak widoczny, ponieważ większość spośród nich w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym rozwija się w miarę prawidłowo, a sama niepełnosprawność staje się widoczna w związku z edukacją szkolną i wtedy też najczęściej jest diagnozowana. Stąd

²⁶ Por. J. Wyczesany: *Problemy rodzin dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i sposoby radzenia sobie z sytuacją trudną*. W: *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Gajdzica, A. Klinik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004, s. 66—67.

można postawić tezę, że rodzice respondentów mieli wszelkie możliwości podejmowania i wykonywania pracy zawodowej. Znaczna część spośród nich nie podejmowała jednak pracy zarobkowej, co pokazują prezentowane dane. Większość pracujących, co wydaje się uzasadnione niskim wykształceniem, podejmowała pracę fizyczną. Praca umysłowa była rzadkością, chociaż nieco częściej tę pracę podejmowały matki aniżeli ojcowie. Uzyskane informacje są zbieżne z wynikami badań Bronisławy Urbańskiej nad środowiskiem rodzinnym absolwentów szkół specjalnych, prowadzonych w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku oraz rezultatami badań prowadzonych przez Małgorzatę Kościelską w drugiej połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku²⁷.

Aspekt czasowy nie odgrywa istotnej roli w aktywności zawodowej. Chociaż w przypadku mężczyzn widoczna jest tendencja do zmniejszania aktywności osób z późniejszą datą urodzenia. Niezwykle ważną cechą różnicującą jest płeć. W przypadku matek ponad połowa nie podejmowała pracy zawodowej, natomiast stale bez pracy pozostawał tylko co dziesiąty ojciec.

Próba wyjaśnienia wysokiego wskaźnika bierności zawodowej matek w czasach powszechnie dostępnej pracy wymaga przywołania danych na temat liczby rodzeństwa badanych osób (zob. wykres 1).



▤ jedyńcy; ▥ jedno i dwoje; ▦ troje i czworo; ▧ pięcioro i więcej rodzeństwa

Wykres 1. Liczba rodzeństwa — w procentach

²⁷ Zob. B. Urbańska: *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSiP, 1974, s. 53 i 107—108; M. Kościelska: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN, 1984, s. 106.

Okazuje się, że spora grupa respondentów pochodzi z rodzin wielodzietnych. 40% wychowywało się w rodzinie, w której jest przynajmniej czworo dzieci, a prawie co szósty ma minimum pięcioro rodzeństwa. W tej sytuacji trudno wyobrazić sobie godzenie obowiązków matki i pracownika etatowego. Potwierdzają to dane prezentowane w tabeli 6. Pokazują one, że prawie 90% matek wychowujących pięcioro i więcej dzieci pozostawało przez całe swoje życie nieaktywne zawodowo. Warto także zwrócić uwagę, że związek ten nie działa w drugą stronę. To znaczy, wskaźnik aktywności zawodowej matek wychowujących jedynaków nie jest wyższy od wskaźnika aktywności zawodowej kobiet wychowujących dwoje lub troje dzieci. Generalnie jednak, widoczny jest silny związek istotny statystycznie między liczbą dzieci i podejmowaniem pracy zawodowej przez matki respondentów ($\chi^2 = 23,270$ [$df = 6$] i.; $C = 0,351$). Należy także podkreślić, że większość badanych wychowywała się w rodzinach wielodzietnych, co potwierdza kolejny mit na temat środowiska rodzinnego badanej grupy osób²⁸.

Tabela 6

Liczba rodzeństwa a aktywność zawodowa matek

Aktywność zawodowa	Liczba rodzeństwa respondenta									
	0 100% = 12		1—2 100% = 88		3—4 100% = 40		5 i więcej 100% = 26		razem 100% = 166 ²⁹	
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%
Bezrobotne	5	41,7	34	38,6	24	60,0	23	88,5	86	51,8
Aktywne zawodowo	7	58,3	54	61,4	16	40,0	3	11,5	80	48,2

Niskie wykształcenie oraz wielodzietność rodzin w obecnych czasach znacząco obniża szanse osiągnięcia wysokiego statusu ekonomicznego rodziny. Przywołując na ten temat, warto jednak wspomnieć o dwóch kwestiach. Pierwsza wiąże się z wysokim statusem ekonomicznym pracy fizycznej (zwłaszcza na Śląsku) w okresie realnego socjalizmu, co stwarzało znacznie większe szanse wysokich, a nawet bardzo wysokich zarobków osób o niskim wykształceniu. Druga kwestia wiąże się ze sposobem określania statusu ekonomicznego rodziny przez respondentów, którzy czynili to subiektywnie na

²⁸ Zbliżone informacje na temat rodzeństwa uczniów szkół specjalnych prezentuje także M. Kościelska: *Upośledzenie umysłowe...*, s. 107.

²⁹ Brak danych na temat pracy 3 matek, zatem 100% = 166.

podstawie wspomnień z dzieciństwa. Należy zatem powiedzieć, że nie jest to badanie statusu ekonomicznego, ale raczej poczucia statusu ekonomicznego w opinii badanych. Dane te są oparte na wspomnieniach sprzed kilkudziesięciu lat, często więc łączą się z ogólnymi wspomnieniami dzieciństwa. Prócz tego wyrażenie opinii na ten temat nie zostało poprzedzone wprowadzeniem w miarę jednolitej skali porównawczej, co pozostawiało respondentom niczym nieskrępowaną dowolność w określaniu statusu. Niemniej jednak, zgodnie z omówioną wcześniej kategorią sytuacji przytoczone w dalszej części tekstu dane (tabela 7), stanowią pewnego rodzaju dopełnienie wcześniej zaprezentowanych informacji i pokazują wycinek fenomenologicznego obrazu rodziny.

Tabela 7

Rok urodzenia a poczucie ekonomicznego statusu rodziny

Rok urodzenia	Ekonomiczny status rodziny					
	dobry		średni		zły	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	13	26,0	17	34,0	20	40,0
1972—1981 100% = 84	20	23,8	27	32,1	37	44,0
1982 r. i później 100% = 35	10	28,6	6	17,1	19	54,3
Razem 100% = 169	43	25,4	50	29,6	76	45,0

$$\chi^2 = 3,541 \text{ (df = 4) n.i.; } C = 0,143$$

W aspekcie informacji na temat sytuacji ekonomicznej rodzin dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, uzyskanych w badaniach prowadzonych przez Bronisławę Urbańską początkiem lat siedemdziesiątych³⁰ ubiegłego wieku oraz Małgorzatę Kościelską kilka lat później³¹, złożone deklaracje na temat statusu ekonomicznego rodziny nie są zaskakujące. Niemniej jednak ekonomiczny status społeczny rodzin w subiektywnych wspomnieniach dzieciństwa badanych po kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu latach statystycznie jest nieco wyższy. Podejmując próbę wyjaśnienia tej rozbieżności, można sformułować dwie tezy. Pierwsza wiąże się z subiektywnością wspomnień dzieciństwa, które przynajmniej dla części respondentów łączą się

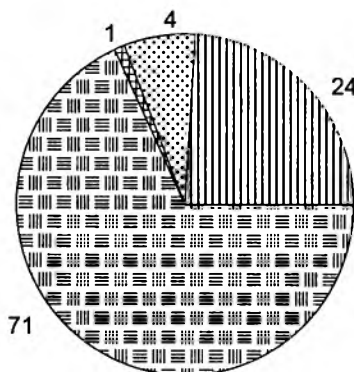
³⁰ Zob. B. Urbańska: *Losy absolwentów zasadniczych szkół...*, s. 54 oraz 108.

³¹ Zob. M. Kościelska: *Upośledzenie umysłowe...*, s. 107.

z przyjemnymi doświadczeniami, te zaś dominują i wypierają mniej istotne problemy, na przykład finansowe, rodziny. Druga teza mówi, że w okresie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku region śląski faktycznie był miejscem wyższych od przeciętnej krajowej zarobków, a uzyskane dane są tego przykładem.

Rok urodzenia nie jest zmienną różnicującą w sposób istotny statystycznie deklaracje. Analizując dane, trudno doszukać się jakichkolwiek wyrazistych tendencji w tym zakresie. Również w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych poprzedniego stulecia dochody rodzin dziecka niepełnosprawnego są statystycznie niższe od przeciętnej krajowej, rodziny te często korzystają z pomocy społecznej³². Tendencja taka jest wyraźnie widoczna także w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku³³ i pierwszych latach XXI wieku³⁴.

Powodów trudnej sytuacji materialnej rodziny może być kilka. W poprzednich partiach tekstu zostały zaprezentowane dane związane z niskimi kwalifikacjami, bezrobociem, wielodzietnością. W dalszej części zostaną przedstawione jeszcze dwie zmienne, jak sądzę, współwarunkujące status materialny rodziny. Jedną z nich jest brak jednego/dwojga rodziców. Dane obrazujące ten problem prezentuje wykres 2.



☐ brak matki i ojca; ▤ brak matki; ▨ brak ojca; ▩ rodzina pełna

Wykres 2. Stan osobowy rodziny — w procentach

³² A. Firkowska - Mankiewicz: *Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 2, s. 139–140.

³³ M. Karwowska, J. Sudar - Malukiewicz: *Ubóstwo w rodzinach dzieci upośledzonych umysłowo*. W: *Poczucie nieegalitarności ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju*. Red. T. Sołtysiak. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 1999.

³⁴ Zob. A. Kozubska: *Opieka i wychowanie...*, s. 82; Z. Kazanowski: *Środowisko rodzinne...*, s. 78–79.

Wynika z nich, że co czwarty respondent pochodzi z rodziny niepełnej³⁵. Spora grupa badanych wychowywała się w rodzinach bez ojca. Odwrotna sytuacja — brak matki — zdarzała się znacznie rzadziej. Istnieje silny związek istotny statystycznie między wychowywaniem się w rodzinie niepełnej a deklaracjami na temat statusu ekonomicznego rodziny. Również współczynnik *C* Persona wskazuje na wyraźną korelację ($\chi^2 = 23,996$ [$df = 4$] i.; $C = 0,353$). Oczywiście, jest to związek poczucia trudniejszej sytuacji finansowej z brakiem w rodzinie przynajmniej jednego z rodziców. Natomiast korelacja między stanem osobowym rodziny a rokiem urodzenia respondenta okazuje się prawie nic nieznacząca ($\chi^2 = 5,619$ [$df = 6$] n.i.; $C = 0,179$).

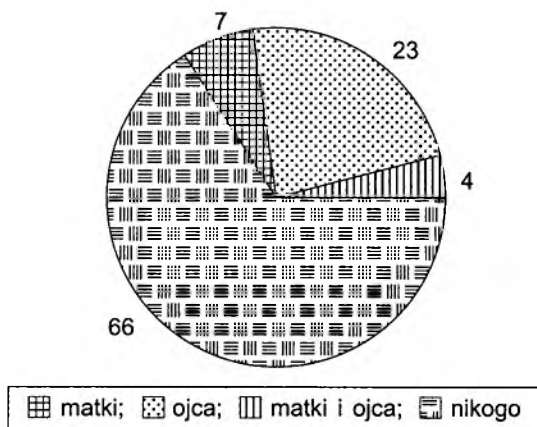
Inne uwarunkowanie sytuacji ekonomicznej stanowi alkoholizm jednego z rodziców. Zwykle wiąże się on wyraźnie nie tylko z problemami natury finansowej, ale także emocjonalnej. Zostają zachwiane więzi rodzinne, dzieci wychowują się w poczuciu zagrożenia, niepewności. To z kolei często prowadzi do zaniżania ich samooceny, deprecjonowania własnych osiągnięć, a nawet do działań autodestruktywnych³⁶. W aspekcie omówionych wcześniej możliwych predyktorów bezradności społecznej informacje te pozwalają także tę sytuację rodzinną zaliczyć do istotnych czynników ryzyka nabywania tego stanu. Pozostaje to jednak poza meritem prowadzonego wywodu, który w tym miejscu skupia się na charakterystyce rodzinnej respondentów. Wartości ujmujące deklaracje na temat alkoholizowania się swoich rodziców zostały ukazane na wykresie 3.

Trzecia część badanych zadeklarowała alkoholizm przynajmniej jednego ze swoich rodziców, a pośród nich co dziesiąty wspomniał o systematycznym nadużywaniu alkoholu przez oboje rodziców. W aspekcie powszechnie znanego wpływu alkoholizmu na sytuację ekonomiczną rodziny potwierdzenie tego związku metodami statystycznymi było formalnością. Badanie to wykazało istotną statystycznie korelację ($\chi^2 = 44,670$ [$df = 6$] i.; $C = 0,457$) deklaracji alkoholizowania i poczucia trudnej sytuacji ekonomicznej rodziny. Nie ma natomiast istotnego statystycznie związku między deklarowanym alkoholizmem rodziców i rokiem urodzenia respondenta ($\chi^2 = 8,884$ [$df = 6$] n.i.; $C = 0,229$).

Przywołane i omówione dane składają się na ogólną charakterystykę rodzin, w których wychowywały się osoby badane. Dokładny opis środowiska rodzinnego nie jest celem tej pracy, nie stanowi on

³⁵ Do takiej zostali zakwalifikowani badani, którzy utracili przynajmniej jednego z rodziców przed ukończeniem szkoły. Rodziny rekonstruowane, po zalegalizowaniu związku przed rozpoczęciem nauki w szkole, były traktowane jako pełne.

³⁶ Por. J. Mellibruda: *Tajemnice ETOH*. Warszawa: PARPA, 1997, s. 38—39.



Wykres 3. Deklarowany alkoholizm rodziców — w procentach

też istotnej zmiennej w prowadzonych badaniach, niemniej jednak trudno byłoby opisywać i wyjaśniać aktualną sytuację osób niepełnosprawnych, odwołując się wyłącznie do zmiennych związanych ze szkołą, a wyjaśnianie i dyskusje prowadzić w całkowitym oderwaniu od środowiska rodzinnego. Jest jeszcze jednak przyczyna warunkująca ustalony zakres eksploracji omawianego obszaru — zakreśla ją procedura badawcza. Otóż problematyka podejmowana w związku z rodziną respondenta wymagała w badaniach odwołania się do jego wspomnień sprzed kilkunastu, a nierzadko kilkudziesięciu lat, co wiązało się z problemami w odpamiętaniu szczegółowych danych oraz ich weryfikacji przez osoby informatorów (opisanych wcześniej pośredników uczestniczących w badaniach, a osobiście znających respondenta). Między innymi to również zadecydowało, że zrezygnowałem z wnikliwszych badań tego obszaru.

5.3. Edukacja

Znaczna większość spośród badanej grupy realizowała obowiązek szkolny w czasach powszechnego łączenia procesu kształcenia specjalnego ze szkołą specjalną. Przytoczone w dalszej części dane są tego przykładem. Błędem byłoby jednak stwierdzenie, że w tym zakresie panował powszechnie przyjęty jako obowiązujący schemat. Wszak

dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym, zanim zostało przeniesione do placówki specjalnej, mogło dłużej lub krócej uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, a nawet mogło ukończyć w niej edukację. Innym istotnym elementem, a zarazem zmienną różnicującą, z punktu widzenia kształcenia było zdobycie kwalifikacji zawodowych i ewentualne dokończanie po zakończeniu edukacji instytucjonalnej. W kontekście tego problemu jawi się zjawisko drugoroczności i odpadu szkolnego. Dane na ten temat zostaną zaprezentowane w tym podrozdziale. Uzupełnieniem będą deklaracje dotyczące wspomnień ze szkoły, sformułowane bez zakreslenia jakichkolwiek sugestii ze strony badacza, zatem przywołane całkowicie subiektywnie. Podobnie jak w poprzednim podrozdziale, główną zmienną porządkującą będzie okres urodzenia respondentów, ale prócz niego — w niektórych badaniach — także miejsce zamieszkania. Wprowadzenie tej zmiennej i traktowanie jej jako niezależnej wiąże się z przekonaniem o niższym standardzie usług edukacyjnych na wsiach i małych miastach³⁷, a co zatem idzie — o sugerowanym gorszym przygotowaniu do radzenia sobie w życiu absolwentów z mniejszych miejscowości.

Rozkład badanych pod względem miejsca rozpoczęcia nauki szkolnej jest zbliżony. Respondenci zostali zakwalifikowani do trzech grup. Pierwsza obejmuje wioski, skąd rekrutuje się 31% badanych. Druga grupa to respondenci rozpoczynający naukę w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, gdzie start edukacyjny zadeklarowało 39% osób. Natomiast pozostali — 30% — edukację podjęli w miastach liczących więcej niż 50 tysięcy osób.

Obecnie, w czasach rozpowszechnionego pluralizmu edukacyjnego, dylemat wyboru szkoły dla swojego dziecka jest problemem powszechnym. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku po uzyskaniu orzeczenia o lekkim stopniu upośledzenia umysłowego przeniesienie wychowanka do szkoły specjalnej lub klasy specjalnej było pospolitą praktyką³⁸. Oczywiście, zdarzały się sytuacje pozostawienia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej, ale były to statystycznie rzadkie przypadki. Stąd też prowadzone badania nad funkcjonowaniem, przystosowaniem, realizacją obowiązku szkolnego ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym z tego okresu odnoszą się praktycznie do kształcenia w szkole

³⁷ Zob. Z. Kwieciński: *Bezbronni...*; T. Pilch: *Spory o szkołę*. Warszawa: Żak, 1999; R. Piwowarski: *Szkoły na wsi — edukacyjne wyzwanie*. Warszawa: IBE, 2000.

³⁸ Por. E. Dobruszek, J. Kalcińska: *Kwalifikowanie dzieci do szkół i klas specjalnych*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1987, s. 28—31.

specjalnej lub klasie specjalnej przy szkole ogólnodostępnej³⁹. Potwierdzają to przytoczone dane na temat realizacji obowiązku szkolnego przez respondentów (tabela 8). Jedynie niewielka liczba osób urodzonych przed 1982 rokiem nie miała kontaktu ze szkołą lub klasą specjalną. Odsetek ten nieznacznie wzrasta w trzeciej — najmłodszej grupie badanych, chociaż pozostaje ciągle na niskim poziomie.

Tabela 8

Rok urodzenia a zmiana szkoły

Rok urodzenia	Okres zmiany szkoły									
	rozpoczął w szkole specjalnej		edukacja wczesnoszkolna		wyższe klasy szkoły podstawowej		szkoła zawodowa		wcale nie uczęszczał do szkoły specjalnej	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	8	16,0	21	42,0	18	36,0	2	4,0	1	2,0
1972—1981 100% = 84	10	11,9	31	36,9	32	38,1	5	6,0	6	7,1
1982 r. i później 100% = 35	4	11,4	8	22,8	15	42,9	3	8,6	5	14,3
Razem 100% = 169	22	13,0	60	35,5	65	38,5	10	5,9	12	7,1

$$\chi^2 = 7,141 \text{ (df} = 4^{40}\text{) n.i.; } C = 0,201$$

Niemniej jednak, warto podkreślić, że nawet w czasach powszechnych tendencji segregacyjnych istniała niewielka grupa uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, której droga edukacyjna skutecznie ominęła szkolnictwo segregacyjne. Spośród 5 respondentów

³⁹ Bardzo obszerny spis publikacji (potwierdzający to spostrzeżenie) z tego okresu można odnaleźć w artykule A. Błażejewskiej. *Propozycje lektur dla celów samokształceniowych*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1987, s. 142—162.

⁴⁰ W celu uzyskania odpowiedniej liczby wskazań w wyodrębnionych kategoriach zostały połączone grupy: pierwsza z drugą i czwarta z piątą, tworząc logiczne kategorie: rozpoczął naukę w szkole specjalnej lub został do niej przeniesiony na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz został przeniesiony do szkoły specjalnej na etapie szkoły zawodowej lub nie uczęszczał do szkoły specjalnej wcale. Środkowa kategoria pozostała bez zmian. W pierwszym przypadku jest to grupa uczniów najwcześniej skierowanych do kształcenia segregacyjnego, a w ostatnim mających najmniejszy kontakt z taką formą edukacji.

wywodzących się z najmłodszej grupy 3 ukończyło klasy integracyjne, pozostali uczestnicy badania uczęszczali do szkoły ogólnodostępnej⁴¹. Analiza przytaczanych z tego okresu danych statystycznych⁴² uzasadnia ukazany wskaźnik segregacyjności kształcenia. Jak zauważa Jan Pańczyk⁴³, Polska, w tym okresie, była bastionem tej formy edukacji osób niepełnosprawnych, zwłaszcza z niepełnosprawnością intelektualną. Mimo konsekwentnego rozwoju placówek szkolnictwa integracyjnego w połowie lat dziewięćdziesiątych minionego wieku ich stan liczebny nie był imponujący. Zapewne jest to główną przyczyną tak małej liczby absolwentów szkół ogólnodostępnych i integracyjnych wśród badanych osób. Z tego też względu w dalszej części nie można wprowadzić jeszcze jednej zmiennej — bez wątpienia niezwykle istotnej z punktu widzenia prowadzonych analiz — formy kształcenia. Niemniej jednak zagadnienie to nie zostanie całkowicie pominięte i pojawi się jako istotny problem w ostatniej części przedłożonej pracy.

Głównym celem diagnozy jest uzyskanie informacji przydatnych w rehabilitacji i edukacji osoby diagnozowanej⁴⁴. W związku z tym orzeczenie o lekkim upośledzeniu umysłowym, będące wynikiem diagnozy, jest także przyczynkiem do dyskusji nad dalszą drogą edukacyjną ucznia, która powinna zostać wybrana zgodnie z jego możliwościami i potrzebami⁴⁵. W opisywanym okresie szkolnictwo segregacyjne odgrywało kluczową rolę w edukacji omawianej grupy

⁴¹ Integracja edukacyjna w klasie ogólnodostępnej jest zjawiskiem postrzeganym i ocenianym w wielu perspektywach. Stąd w literaturze można spotkać różne określenia tej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych, na przykład: integracji **naturalnej** (zob. M. Marek-Ruka: *Jakość edukacji niepełnosprawnych warunkiem ich pełnej rehabilitacji*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, T. 10, s. 39.), integracji **pozornej** (zob. A. Maciarz: *Cel i istota społecznej integracji*. W: *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Red. A. Maciarz. Kraków: Impuls, 1999, s. 12.) lub integracji **ukrytej** (A. Hulek: *Szkoła masowa wobec uczniów niepełnosprawnych*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1); Por. s. 119.

⁴² Zob. J. Pańczyk: *Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, T. 10, s. 75—81; Idem: *Pedagogika specjalna jako dyscyplina akademicka, jako część polityki edukacyjnej, rehabilitacyjnej i resocjalizacyjnej oraz pojawiające się wokół niej kontrowersje (ze szczególnym uwzględnieniem roli Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)*. W: *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*. Red. J. Pańczyk. Łódź: Dajas, 2000, s. 74—76.

⁴³ J. Pańczyk: *Przesłanki i uwarunkowania...*, s. 80.

⁴⁴ Por. Cz. Kosakowski, M. Żelechowska: *Diagnoza i selekcja dzieci upośledzonych umysłowo (uwarunkowania i użyteczność w procesie rewalidacji)*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika” 1988, T. 13, s. 25—29.

⁴⁵ Zob. B. Cytońska: *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002, s. 49.

dzieci, zapewne było to wynikiem nie tyle świetnego funkcjonowania tego typu placówek, ile miernego przygotowania szkół ogólnodostępnych do kształcenia uczniów z upośledzeniami umysłowymi oraz całkowitego braku oferty edukacji integracyjnej. Konsekwencją tej sytuacji było przeświadczenie o konieczności możliwie szybkiego przenoszenia ucznia z orzecznym upośledzeniem umysłowym do szkoły specjalnej⁴⁶, co dziś nie wzbudza już tak jednoznacznych opinii. Zaprezentowane w tabeli 8 dane pokazują, że największa grupa respondentów trafiała do szkolnictwa segregacyjnego w wyższych klasach szkoły podstawowej, nieco mniej — na początkowym etapie edukacji, czyli w klasach I—III. Średnio, co trzynasty badany nie wiązał swej drogi edukacyjnej — w żadnym jej okresie — ze szkolnictwem ogólnodostępnym, czyli od I klasy uczęszczał do szkoły/klasy specjalnej. Najmniejszą grupę stanowią przeniesieni do szkoły specjalnej w trakcie kształcenia zawodowego. Wyniki te nie są zróżnicowane w sposób istotny statystycznie w związku z datą urodzenia. Wskaźnik zbieżności lokuje się w przedziale korelacji prawie nic nieznaczącej. Zbliżone wyniki badań w tym zakresie prezentuje Bronisława Urbańska, która ukazuje je oddzielnie w odniesieniu do uczniów i uczennic. W tym zakresie wspomniana autorka odnotowuje znaczące różnice, które pokazują, że chłopcy trafiali do szkół specjalnych znacznie szybciej aniżeli dziewczęta⁴⁷.

Uzyskane wyniki można rozpatrywać w świetle wielu uwarunkowań; wydaje się, że jednym z ważniejszych jest odległość do szkoły specjalnej, wszak trudniej zdecydować się na przeniesienie ucznia edukacji wczesnoszkolnej do odległej o kilkanaście kilometrów placówki aniżeli do szkoły mieszczącej się kilka przecznic dalej. Można więc przypuszczać, że istnieje związek między miejscem rozpoczęcia nauki szkolnej a okresem przeniesienia do szkoły specjalnej. Dane takie zostały umieszczone w tabeli 9.

Okazuje się jednak, że i tu niełatwo doszukać się wyraźnego powiązania (współczynnik *C* Pearsona mieści się w przedziale korelacji wyraźnej, lecz małej). Zauważalne różnice dotyczą rozpoczęcia edukacji specjalnej od I klasy przez mieszkańców wsi i dużego miasta. Wydaje się to całkowicie uzasadnione stwierdzeniem zaprezentowanym uprzednio, nawiązującym do konieczności dojeżdżania przez uczniów klas niższych do odległej szkoły specjalnej. Szukając uzasadnienia, można odwołać się do topografii Śląska. Charakteryzuje się

⁴⁶ Zgodnie z twierdzeniem, że „Największe możliwości kompensowania braków rozwojowych mają ci uczniowie, którzy przebywają w szkole podstawowej specjalnej przez pełny okres nauki”. B. U r b a ŋ s k a: *Losy absolwentów...*, s. 33.

⁴⁷ Zob. ibidem, s. 92 oraz 35.

ona sporą liczbą dużych i średnich miast, wokół których znajdują się mniejsze miejscowości. We wszystkich badanych miastach powyżej 50 tysięcy mieszkańców funkcjonowały szkoły specjalne, to zaś oznacza stosunkowo krótki dojazd do tego typu placówki nawet z małych miejscowości. Zatem w większości badanych przypadków dostępność respondentów do sieci szkolnictwa specjalnego nie była warunkowana miejscem zamieszkania.

Tabela 9

Miejsce rozpoczęcia nauki a zmiana szkoły

Rok urodzenia	Okres zmiany szkoły									
	rozpoczął w szkole specjalnej		edukacja wczesno-szkolna		wyższe klasy szkoły podstawowej		szkoła zawodowa		wcale nie uczęszczał do szkoły specjalnej	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Wioska 100% = 52	0	0,0	20	38,5	25	48,1	3	5,8	4	7,7
Miasto do 50 tys. mieszkańców 100% = 67	14	20,9	21	31,4	23	34,3	5	7,5	4	6,0
Miasto powyżej 50 tys. mieszkańców 100% = 50	8	16,0	19	38,0	17	34,0	2	4,0	4	8,0
Razem 100% = 169	22	13,0	60	35,5	65	38,5	10	5,9	12	7,1

$\chi^2 = 3,447$ ($df = 4^{48}$) n.i.; $C = 0,141$

Przeniesienie dziecka do szkoły specjalnej przez wielu rodziców traktowane jest także (a może przede wszystkim) jako niepowodzenie szkoły. W tym kontekście warto przybliżyć dane związane z innym, bardzo powszechnym niepowodzeniem — drugorocznością i wielorocznością.

Niepowodzenie szkolne zwykle utożsamia się z pojawianiem się i utrwalaniem rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowaniem się negatywnego stosunku uczniów wobec tych wymagań⁴⁹. Drugoroczność, rozumiana jako pozostawienie ucznia na drugi rok w tej samej klasie, stanowi (na równi z odpadem szkolnym) jego najostrzejszą postać. Jest niepowodzeniem

⁴⁸ Analogicznie jak w tabeli 8.

⁴⁹ W. O k o ń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1992, s. 139.

o charakterze jawnym i względnie trwałym⁵⁰. Przyczyn niepowodzeń szkolnych (a więc także drugoroczności) można doszukiwać się w uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych, biopsychicznych oraz szkolnych⁵¹. Współcześnie konsekwentnie wielu badaczy⁵² zwraca uwagę na to, że niepowodzenia szkolne to przede wszystkim niepowodzenia szkoły, jednakże ciężar winy i kary odczuwają głównie uczniowie⁵³. Mimo zdecydowanie negatywnego postrzegania zjawiska drugoroczności warto wspomnieć, że prócz niepowodzenia szkolnego jest to także (przynajmniej w założeniach) czynnik/metoda eliminująca dalsze niepowodzenia. W przypadku niepowodzeń szkolnych uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym należy także odwołać się do możliwości błędnej diagnozy, zwłaszcza przed orzeczeniem rozpatrywanej niepełnosprawności, kiedy to trudności w uczeniu się są efektem ograniczeń umysłowych, a przez niedoświadczonego pedagoga zostają ocenione jako wynik lenistwa lub/i zaniedbania rodzinnego. Upośledzenie umysłowe (nawet lekkiego stopnia) nie jest stanem dającym się „zniwelować”, zatem pozostawianie ucznia z tym stanem na kolejny rok w tej samej klasie z zamiarem rozwoju umożliwiającego dalszą bezproblemową edukację powinno być szczególnie przemyślane. Drugoroczność, podobnie jak każde niepowodzenie szkolne, sprzyja pojawianiu się negatywnego nastawienia do szkoły, obniża zatem motywację do uczenia się i w rezultacie — ukończenia szkoły. W przypadku uczniów w normie intelektualnej, niepowodzenia szkolne często przekształcają się w niepowodzenia społeczne⁵⁴. W dalszej części pracy podejmę próbę określenia takiego związku także w przypadku omawianej grupy osób. W tym miejscu jednak pragnę skoncentrować się na ogólnym opisie zagadnienia drugoroczności wśród badanej grupy.

Analiza literatury na temat drugoroczności i wieloroczności pokazuje, że ocena jej funkcji nie była jednoznaczna, zmieniała się wraz z przeobrażeniami paradygmatów pedagogicznych. Na tej podstawie

⁵⁰ A. Karpińska: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok: Trans Humana, 1999, s. 10.

⁵¹ Zob. Cz. Kupisiewicz: *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN, 1972; H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN, 1973; A. Karpińska: *Drugoroczność...*

⁵² W. Kojas: *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*. W: *Niepowodzenia szkolne*. Red. J. Łysek. Kraków: Impuls, 1998; T. Lewowicki: *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia — uwarunkowania — program pozytywny, czyli pedagogia sukcesu szkolnego)*. W: *Niepowodzenia szkolne...*; A. Karpińska: *Drugoroczność...*

⁵³ T. Lewowicki: *Niepowodzenia szkolne...*, s. 35.

⁵⁴ K. Denek: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*. W: *Niepowodzenia szkolne...*, s. 25.

można by sformułować hipotezę, że respondenci ze starszych grup doznawali tego niepowodzenia statystycznie częściej, ponieważ uczęszczali do szkoły w okresie traktowania drugoroczności jako bardziej powszechnej metody nadrabiania zaległości dydaktycznych (również rozwojowych). Prezentowane dane (tabela 10) potwierdzają taką tendencję, chociaż różnice nie są istotne statystycznie.

Zmienną różnicującą w sposób istotny statystycznie nie jest także miejsce rozpoczęcia nauki szkolnej ($\chi^2 = 3,466$ [$df = 4$] n.i.; $C = 0,141$). Rozkład respondentów, którzy nie powtarzali klasy, jest prawie równomierny (wieś 51,9%; średnie miasto 56,7%, duże miasto 48,0%). Nieco większe różnice są widoczne jedynie w przypadku wieloroczności, która znacznie częściej dotyczy mieszkańców wsi (26,9% badanych) niż miast (średnie 17,9%; duże 18,0%). Z kolei jednoroczność najczęściej deklarowali badani rozpoczynający naukę w dużym mieście (34,0%), nieco rzadziej — w średnim (25,7%), a najrzadziej zdarzała się respondentom pochodzącym ze wsi. Badania statystyczne nie wykazały także istotnych związków między rozpatrywanym problemem drugoroczności i płcią respondentów ($\chi^2 = 0,041$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,016$).

Tabela 10

Rok urodzenia a powtarzanie klasy

Rok urodzenia	Powtarzanie klasy					
	brak drugoroczności		drugoroczność		wieloroczność	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	22	44,0	15	30,0	13	26,0
1972—1981 100% = 84	43	51,2	24	28,6	17	20,2
1982 r. i później 100% = 35	24	68,6	6	17,1	5	14,3
Razem 100% = 169	89	52,7	45	26,6	35	20,7

$\chi^2 = 5,326$ ($df = 4$) n.i.; $C = 0,174$

Na częste zjawisko wieloroczności wśród uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym zwraca także uwagę, analizując wyniki swoich badań, Bronisława Urbańska, przy czym podkreśla, że jest to zjawisko wysoko niekorzystne dla rozwoju badanej grupy osób⁵⁵. Opinia ta wydaje się trafna zwłaszcza w kontekście przytoczonych wcześniej in-

⁵⁵ B. Urbańska: *Losy absolwentów...*, s. 93.

formacji na temat predyktorów wyuczonej bezradności. Bez wątpienia uzyskane dane (praktycznie co drugi respondent doznał tego niepowodzenia) stwarzają podstawę do dalszych dociekań w tym zakresie — zostaną one zaprezentowane w kolejnych podrozdziałach, gdzie uwarunkowania bezradności będą dokładniej rozpatrywane w kontekście obecnej sytuacji życiowej respondentów.

Pozostawanie w klasie na drugi rok, szczególnie w wymiarze wieloroczności sprzyja odpadowi szkolnemu. Dane na ten temat prezentują w tabeli 11. Odpad szkolny zwykle kojarzony jest z przerwaniem nauki przed ukończeniem szkoły na skutek choroby lub innych warunków losowych⁵⁶. Jak zauważa Zbigniew Kwieciński, nie należy utożsamiać go z odsiewem. Termin „odsiew” oznacza czynność szkoły wobec ucznia, który jest przedmiotem czynności, a szkoła podmiotem. Odsiew jest więc selekcją, która może mieć miejsce w szkole średniej i wyższej⁵⁷. Rozpatrując uzyskane wyniki, możemy więc mówić wyłącznie o odpadzie, który nastąpił przed ukończeniem szkoły podstawowej lub który nastąpił przed ukończeniem szkoły zawodowej pod warunkiem podjęcia w niej nauki. W innym przypadku — na przykład rezygnacji z dalszej edukacji w szkole zawodowej lub szkole średniej — trudno mówić o tak rozumianym odpadzie szkolnym.

Tabela 11

Rok urodzenia a odpad szkolny

Rok urodzenia	Wysztalcenie			
	podstawowe lub podstawowe niepełne ⁵⁸		zawodowe i średnie ⁵⁹	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	22	44,0	28	56,0
1972—1981 100% = 84	39	46,4	45	53,6
1982 r. i później 100% = 35	9	25,7	26	74,3
Razem 100% = 169	70	41,4	99	58,6

$$\chi^2 = 4,563 \text{ (df} = 2 \text{) n.i.; } C = 0,162$$

⁵⁶ W. O k o ń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak, 2004, s. 283.

⁵⁷ Z. K w i e c i ń s k i: *Bezbronni...*, s. 15—16.

⁵⁸ Pięć osób nie ukończyło szkoły podstawowej.

⁵⁹ Dwie osoby ukończyły szkołę średnią.

Proponuję jednak, aby spojrzeć na edukację jako na proces kilku-etapowy, którego celem jest przygotowanie ucznia do możliwie najlepszego radzenia sobie w życiu, co (szczególnie w przypadku badanej grupy) łączy się z wyposażeniem go w kompetencje i kwalifikacje zawodowe. Wówczas ukończenie szkoły zawodowej jest ukoronowaniem całego procesu kształcenia i stanowi o jego komplementarności. Przyjmując te założenia, o odpadzie szkolnym można mówić zatem także w sytuacji niepodjęcia dalszej nauki po ukończeniu szkoły podstawowej (dzisiaj także po ukończeniu obowiązkowego gimnazjum). W dalszej partii tekstu zaprezentowane dane pokazują, że spora grupa respondentów nie ukończyła szkoły zawodowej, zatem uzyskała wykształcenie podstawowe (65 osób — 38,4% ogółu) lub podstawowe niepełne (5 osób — 3%). Analizując dane, warto także podkreślić, że 2 uczniów ukończyło szkołę średnią, co w przypadku osób z lekkim upośledzeniem umysłowym jest rzadkością. Ogólnie bowiem panuje przekonanie, że treści kształcenia w zakresie szkoły średniej (zwłaszcza przedmiotów ścisłych) są poza zasięgiem możliwości poznawczych omawianej grupy uczniów. Oczywiście, można postawić w tym zakresie dwie tezy. Pierwsza mówi o tym, że nie wszyscy uczniowie z orzeczoną lekką upośledzeniem umysłowym zostali zdiagnozowani prawidłowo i w związku z tym mimo orzeczenia niektórzy posiadają znacznie większe możliwości aniżeli przeciętne osoby zakwalifikowane do tej grupy. Druga zaś dotyczy szkoły. Zapewne są szkoły, które z różnych przyczyn obniżają poziom kształcenia i umożliwiają nawet uczniom z ograniczonymi możliwościami intelektualnymi ukończenie ostatniej klasy. Uzupełniając opis danych, należy dodać, że obie osoby legitymujące się świadectwem szkoły średniej nie przystępowały do matury.

Spoglądając na dane w aspekcie temporalnym, zauważamy zmniejszający się odsetek osób z podstawowym lub niepełnym podstawowym wykształceniem w grupie najmłodszych respondentów; nie są to jednak różnice istotne statystycznie. Wysoki odsetek odpadu szkolnego w badanej grupie należy łączyć z niższymi zdolnościami, trudną sytuacją rodzinną badanych, niskim wykształceniem rodziców. Wśród innych uwarunkowań odpadu wymienia się także zamieszkanie na wsi łączące się zwykle z dużą odległością do szkoły, niższym poziomem organizacji szkolnictwa⁶⁰.

Analiza wcześniejszych informacji na temat pochodzenia rodzinnego respondentów skłania do potwierdzenia tej opinii. Natomiast trudno mówić o związku miejsca rozpoczęcia nauki szkolnej ze zjawiskiem przerwania edukacji po szkole podstawowej (zob. tabela 12).

⁶⁰ Por. G. Pańtak: *Odpad i odsiew szkolny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3: *M—O*. Warszawa: Żak, s. 770.

Tabela 12

Miejsce rozpoczęcia edukacji a odpad szkolny

Miejsce rozpoczęcia edukacji	Wykształcenie			
	podstawowe lub podstawowe niepełne		zawodowe i średnie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Wioska 100% = 52	19	36,5	33	63,5
Miasto do 50 tys. mieszkańców 100% = 67	27	40,3	40	59,7
Miasto powyżej 50 tys. mieszkańców 100% = 50	24	48,0	26	52,0
Razem 100% = 169	70	41,4	99	58,6

$$\chi^2 = 1,437 \text{ (df = 2) n.i.; } C = 0,091$$

Przywołane dane pokazują, że najwyższy statystycznie odpad szkolny dotyczy mieszkańców dużych miast, a najmniejszy — wsi. Chociaż nie są to różnice istotne statystycznie, to tendencja ta jest widoczna. Wyjaśniając takie rezultaty badań, należy odwołać się do wcześniejszych ustaleń dotyczących topografii Śląska. Rodzice respondentów zamieszkujący wieś raczej nie traktowali uprawy roli jako głównego źródła dochodu, zwykle było to ich dodatkowe zajęcie. Większość z nich pracowała w pobliskich miastach, a ich sytuacja ekonomiczna nie była gorsza od rodzin miejskich. Z kolei wiejskie szkoły podstawowe na badanych terenach nie ustępują pod względem wielu istotnych cech szkołom wielkomiejskim, a nawet — jak wskazują obecne badania — są placówkami o wyższym standardzie usług edukacyjnych⁶¹. Można w związku z tym przypuszczać, że również w przedziale czasowym, do którego odnoszą się przywołane informacje, rozbieżności między jakością śląskiej szkoły wiejskiej a wielkomiejskiej nie były znaczące.

Odpad szkolny wśród wielu innych ważnych przyczyn jest także efektem wczesnego podjęcia pracy zarobkowej lub sporych obciążeń w domu rodzinnym, z włączeniem w to wczesnego macierzyństwa⁶².

⁶¹ A. Gajdzica: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 196.

⁶² Z czym — jak wskazują badania — kobiety upośledzone umysłowo bardzo często kojarzą żeńską tożsamość. Zob. A. Komanińska-Wiśniewska: *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Żak, 2006, s. 212.

W pierwszym przypadku częściej dotyczy on chłopców, a w drugim — dziewcząt⁶³. Analogiczne mechanizmy odnoszą się do osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Nie powinien więc dziwić brak związku istotnego statystycznie między odpadem a płcią badanych ($\chi^2 = 0,029$ [$df = 1$] n.i.; $C = 0,013$).

Pozostając w kręgu zainteresowania odpadem szkolnym, warto jeszcze spojrzeć na dane dotyczące jego związku z drugorocznością (zob. tabela 13).

Tabela 13

Drugoroczność a typ ukończonej szkoły

Drugoroczność	Wykształcenie			
	podstawowe lub podstawowe niepełne		zawodowe i średnie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak drugoroczności 100% = 89	33	37,1	56	62,9
Drugoroczność 100% = 45	19	42,2	26	57,8
Wieloroczność 100% = 35	18	51,4	17	48,6
Razem 100% = 169	70	41,4	99	58,6

$\chi^2 = 2,148$ ($df = 2$) n.i.; $C = 0,112$

Analiza statystyczna pokazuje, że związek drugoroczności (wieloroczności) z ukończeniem szkoły (podstawowej, zawodowej) nie jest istotny statystycznie, również współczynnik korelacji lokuje się w przedziale mało znaczących. Nieco wyraźniej zarysowana tendencja związku widoczna jest tylko w grupie respondentów, którzy nie doznali drugoroczności, ponieważ wśród nich jedynie trzecia część nie ukończyła szkoły zawodowej. W pozostałych grupach rozkład jest już bardziej wyrównany. Można zatem powiedzieć, że wśród osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną wieloroczność nie jest czynnikiem sprzyjającym odpadowi szkolnemu w sposób decydujący. Być może w niektórych przypadkach drugoroczność spełniała założoną funkcję eliminowania tego niepowodzenia. Szukając szerszego uzasadnienia braku takiego związku, należy, jak sadzę, odwołać się do wypowiedzi na temat rodzaju placówki, w której miało miejsce

⁶³ Z. Kwieciński: *Bezbronni...*, s. 62—78.

powtarzanie klasy. W przypadku ogromnej większości respondentów była to szkoła ogólnodostępna, zatem niepowodzenie to miało miejsce jeszcze przed przenosinami do szkoły specjalnej. Stąd można postawić tezę, że w rozpatrywanym okresie szkolnictwo specjalne spełniało funkcję zapobiegawczą odpadowi szkolnemu. Placówki ogólnodostępne natomiast nie były przygotowane do prowadzenia uczniów z orzeczoną upośledzeniem umysłowym, zwłaszcza tych kilkakrotnie powtarzających klasę. Trafnie pokazuje to fragment książki Zbigniewa Kwiecińskiego: „Jeżeli wynik był »pozytywny«, to znaczy poradnia stwierdzała opóźnienie umysłowe, komunikowano rodzicom, że dziecko może do szkoły nie przychodzić, radząc tylko jak sformułować podanie do władz oświatowych. Przyzwyczajano rodziców, że otrzymanie samego wezwania do poradni jest momentem, od którego — za aprobatą kierownictwa szkoły — uczeń może przestać chodzić”⁶⁴.

W przypadku cytowanego opisu szkoła specjalna znajdowała się zbyt daleko od miejsca zamieszkania; uczęszczanie do niej wiązało się z koniecznością zamieszkania w internacie lub kłopotliwymi dojazdami, to zaś niesie z sobą konsekwencje finansowe nie tylko w postaci konieczności bezpośrednich opłat, ale także utraty kolejnej pary rąk do pracy na gospodarstwie. Sytuacja większości opisywanych tu respondentów była inna. Przede wszystkim, co było już przedmiotem dyskusji, szkoły specjalne znajdowały się znacznie bliżej ich miejsca zamieszkania, również struktura wsi śląskiej odbiegała od tej zaprezentowanej przez Autora cytatu.

Dokładna analiza treści wywiadów pozwoliła także na dostrzeżenie różnic między wskaźnikiem ukończenia szkoły zawodowej a deklaracjami uzyskania kwalifikacji zawodowych (zob. tabela 14). Jest to pochodną kończenia kursów zawodowych oraz tak zwanego przyuczania do zawodu.

Wyposażenie ucznia szkoły specjalnej w kompetencje i kwalifikacje zawodowe można uznać za jeden z priorytetów kształcenia specjalnego. Jest to szczególnie widoczne w analizie opracowań dotyczących organizacji procesu kształcenia omawianej grupy uczniów.

Publiczne szkoły podstawowe specjalne przeznaczone dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo realizują program nauczania, którego podstawą są następujące założenia:

- wszechstronne rozwijanie uczniów, przysposobienie ich do pracy i udziału w życiu społecznym,

⁶⁴ Z. Kwieciński: *Bezbronni...*, s. 131—132.

Tabela 14

Rok urodzenia a deklarowanie uzyskania kwalifikacji zawodowych

Rok urodzenia	Uzyskanie kwalifikacji zawodowych			
	nie		tak	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	17	34,0	33	66,0
1972—1981 100% = 84	34	40,5	50	59,5
1982 r. i później 100% = 35	4	11,4	31	88,6
Razem 100% = 169	55	32,5	114	67,6

$$\chi^2 = 9,564 \text{ (df = 2) i.; } C = 0,231$$

- przygotowanie do dalszej nauki w szkole zawodowej specjalnej, zdobywanie kwalifikacji zawodowych,
- wychowanie uczniów w poczuciu obowiązku i dyscypliny⁶⁵.

Tak więc przygotowanie do możliwie najlepszego funkcjonowania społecznego wiąże się ściśle również z przysposobieniem do wykonywania zawodu. Wszak praca zawodowa osób niepełnosprawnych umysłowo, prócz ekonomicznego, ma także duże znaczenie rehabilitacyjne, ponieważ stanowi źródło satysfakcji i motywacji do dalszego rozwoju⁶⁶. To właśnie dzięki podjęciu pracy osoby lekko upośledzone umysłowo stają się w pełni przygotowane do życia społecznego. W ten sposób uzyskanie zawodu nabiera szczególnej wagi dla rewalidacji, stwarza bowiem podstawę do pełnego włączania się w życie społeczno-gospodarcze i kulturalne⁶⁷. W całokształcie przygotowania zawodowego uczniów lekko upośledzonych umysłowo wyróżnia się trzy podstawowe etapy:

- preorientacja zawodowa prowadzona w szkole podstawowej (dawniej niższe klasy szkoły podstawowej),

⁶⁵ J. Wyczesany: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls, 2005, s. 79.

⁶⁶ Por. J. Pańczyk: *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Zarys*. Warszawa: PWN, 1987, s. 6; K.J. Zabłocki: *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji zawodowej inwalidów*. Warszawa: Żak, 1995, s. 64.

⁶⁷ J. Wyczesany: *Pedagogika upośledzonych...*, s. 78.

- orientacja zawodowa prowadzona w gimnazjum (dawniej wyższe klasy szkoły podstawowej),
- nauka zawodu w szkołach zawodowych⁶⁸.

Zadania formułowane w zakresie preorientacji i orientacji zawodowej dzielą się na sferę wychowawczą, informacyjną, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień w zajęciach pozalekcyjnych oraz współpracę z rodzicami⁶⁹.

Można zatem powiedzieć, że immanentną, a zarazem konstytutywną częścią tradycyjnie ujmowanego procesu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym jest przygotowanie najpierw do możliwe najtrafniejszego (zarówno w aspekcie indywidualnym jak i społecznym) wyboru zawodu, a następnie wyposażenie ich w odpowiednie kompetencje i kwalifikacje.

Należy zatem przypuszczać, że znaczna część respondentów, która z różnych przyczyn nie ukończyła szkoły zawodowej, będzie zmuszona lub skutecznie zachęcona do nabycia kwalifikacji, wraz z korzystaniem z różnych form kształcenia.

Okazuje się, że tylko niespełna 10% badanych (15 osób) mimo nieukończenia szkoły zawodowej zdobyło kwalifikacje zawodowe, przy czym największy odsetek dotyczy najmłodszej grupy; są to różnice istotne statystycznie. Ogólnie jednak trzecia część badanych zadeklarowała brak kwalifikacji zawodowych. Jest to bardzo niepokojący rezultat nie tylko w aspekcie funkcjonowania społecznego, ale także szeroko pojętego procesu rehabilitacji społecznej. Zostanie to dokładnie rozpatrzone w trakcie omawiania sytuacji w zakresie aktywności zawodowej badanej grupy. Pozostając w tym miejscu jeszcze w kręgu problematyki przygotowania do pracy zawodowej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, warto odnotować, że zaprezentowane dane korespondują z rezultatami badań prowadzonych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku głównie nad funkcjonowaniem zawodowym absolwentów szkół specjalnych, gdzie problem kwalifikacji zawodowych stanowi istotną zmienną. Za przykład mogą posłużyć badania Bronisława Góreckiego, w których spośród 228 osób wyróżnił trzy podgrupy osób badanych:

- 1) posiadający uprawnienia zawodowe — 58,3%,
- 2) przyuczeni do zawodu — 14,0%,
- 3) bez przygotowania zawodowego — 27,6%⁷⁰.

⁶⁸ Por. J. Wyczesany: *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005, s. 146.

⁶⁹ J. Pańczyk: *Kształcenie zawodowe młodzieży...*, s. 36.

⁷⁰ B. Górecki: *Wartości kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PZWS, 1972.

Nieco wyższy wskaźnik osób bez przygotowania zawodowego (ponad 40%) pośród badanej grupy prezentuje R. Błaszkievicz w badaniach prowadzonych w początku lat siedemdziesiątych XX wieku na terenie Śląska⁷¹. Należy pokreślić, że jest to wartość praktycznie identyczna z zestawieniem deklaracji respondentów w analizowanych badaniach. Porównywalne również bardzo wysokie wskaźniki osób nieposiadających kwalifikacji zawodowych w swoich grupach badawczych absolwentów szkół specjalnych podają Halina Łaś⁷² oraz Marianna Marek-Ruka⁷³.

Tak wysoki wskaźnik osób nieposiadających kwalifikacji zawodowych powinien zachęcać do kontynuowania nauki w celu zdobycia kwalifikacji zawodowych, z kolei tych, którzy posiadają kwalifikacje — do ich rozszerzania i stawania się bardziej atrakcyjnymi dla pracodawców. Warto więc przywołać dane obrazujące to zagadnienie. Wprawdzie udział tej grupy osób w edukacji permanentnej zawsze był skromny⁷⁴, ale przed rokiem 1989 znalezienie stałej pracy nie wymagało praktycznie żadnych kompetencji ani zbytnej aktywności — wszak to „gospodarka narodowa” oczekiwała dodatkowych rąk (również osób z upośledzeniem umysłowym) do pracy⁷⁵. Obecnie sytuacja jest całkowicie odwrotna. Zagadnienie kształcenia permanentnego (doksztalcania na różnego rodzaju kursach) należy uznać za kluczowe w kontekście aktywnego wsparcia omawianej grupy osób z kilku powodów. Pierwszym z nich są intensywne zmiany społeczno-gospodarcze prowadzące do przeobrażeń w zapotrzebowaniu na kwalifikacje zawodowe — jest to problem także osób pełnosprawnych. Wiąże się z dewaluowaniem atrakcyjności i zmniejszaniem potrzeb w obszarze wybranych grup zawodów. Drugim są możliwości w zakresie kształcenia i samokształcenia, które znacząco rosną u osób z lekkim upośledzeniem umysłowym po dwudziestym roku życia⁷⁶. Trzecim zaś —

⁷¹ R. Błaszkievicz: *Absolwenci szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w świetle samooceny*. „Szkoła Specjalna” 1974, nr 1.

⁷² H. Łaś: *Proces społecznej rewalidacji uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo*. Poznań: IKNiBO, 1975.

⁷³ M. Marek-Ruka: *Przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do pracy w szkole podstawowej i zawodowej specjalnej*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 2.

⁷⁴ Zob. M. Śliwka: *Losy absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej*. W: *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*. Red. I. Wald. Warszawa: WSiP, 1978, s. 117—119.

⁷⁵ Zob. np. J. Pańczyk: *Potrzeby zawodowe absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla lekko upośledzonych umysłowo na przykładzie początkowych lat pracy*. Warszawa: IWZZ, 1989, s. 7.

⁷⁶ H. Borzyszkowska: *Rozważania na temat kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo*. W: *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwani*

większa konkurencja na rynku pracy i związana z tym konieczność podnoszenia i rozszerzania swoich kompetencji zawodowych. W tym przypadku są to mechanizmy, którym analogicznie podlegają osoby pełnosprawne, ale z pewnością jest to jeden z ważnych powodów wysokiego bezrobocia wśród osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Wydawałoby się więc, że osoby wchodzące w dorosłe życie po 1989 roku powinny być przygotowane i odpowiednio zmotywowane do ustawicznego dokształcania. Okazuje się, że spośród wszystkich respondentów dokształcanie podjęło 15 osób w zakresie nabycia („przyuczenia”) kwalifikacji zawodowych, co jest pochodną przytoczonych wcześniej informacji. Natomiast spośród osób z kwalifikacjami zawodowymi jedynie 8 badanych próbowało rozszerzyć swoje kompetencje i kwalifikacje zawodowe, przy czym w najmłodszej grupie byli to tylko 3 respondenci. Z pewnością jest to temat godny osobnego opracowania, ukierunkowanego na dokładniejszy opis zjawiska, ustalenie przyczyn oraz zakreślenie i zweryfikowanie kierunków koniecznych zmian. W tym miejscu warto sformułować dwie tezy ukonstytuowane na analizie rozmów z badanymi. Pierwsza wskazuje, że organizowane kursy są kierowane do różnych grup społecznych, o zróżnicowanym wykształceniu, możliwościach poznawczych i ekonomicznych. Nie ma jednak wśród nich oferty dla absolwentów szkół specjalnych⁷⁷. Może więc należałoby organizować także edycje kursów dokształcających kierowane szczególnie do tej grupy ludzi. Druga teza mówi, że osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym nie są chętne do kontynuowania nauki, więc ukończenie szkoły zawodowej jest dla ogromnej większości spośród nich ostatecznym celem edukacyjnym. Tym bardziej, że nikt nie zachęca ich w szkole do kontynuowania nauki, poszukiwania dodatkowych możliwości nabywania i rozszerzania kompetencji i kwalifikacji zawodowych, często jest to dla nich temat po prostu nieobecny.

Częściową weryfikacją drugiej tezy są dane przedstawiające subiektywne wspomnienia ze szkoły (tabela 15).

Od początku przekroczenia progu szkoły dziecko staje przed koniecznością funkcjonowania w dwóch rolach. Pierwszą z nich jest rola ucznia. Wiąże się ona z przepisami formalnymi, regulującymi życie szkoły, stawia go wobec wymogu podporządkowania się zakreślonym

przyszłości. Red. M. Chodkowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998, s. 154–155.

⁷⁷ Por. *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport*. Przel. I. Złotopolska, E. Wapiennik. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, 2005, s. 86. [www.eumap.org-topics-inteldisreports-national-poland (marzec 2006)].

Tabela 15

Rok urodzenia a wspomnienia ze szkoły

Rok urodzenia	Wspomnienia ze szkoły									
	ogólnie dobre		dobre tylko ze szkoły specjalnej		mieszane		złe		żadne/nie pamiętam	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	6	12,0	7	14,0	6	12,0	15	30,0	16	32,0
1972—1981 100% = 84	16	19,1	11	13,1	21	25,0	15	17,9	21	25,0
1982 r. i później 100% = 35	5	14,3	5	14,3	12	34,3	5	14,3	8	22,9
Razem 100% = 169	27	16,0	23	13,6	39	23,1	35	20,7	45	26,6

$\chi^2 = 9,709$ ($df = 8$) n.i.; $C = 0,233$

zasadom regulaminowym, między innymi uzyskiwania dobrych ocen czy poprawnego zachowania się. Z kolei druga rola — to rola kolegi; dotyczy ona ogólnie rozumianej popularności w zespole klasowym. Poprawne i harmonijne funkcjonowanie dziecka w obu rolach jest warunkiem dobrego przystosowania szkolnego⁷⁸. To zaś z pewnością wpływa na wspomnienia ze szkoły. Korzystając z przywołanej koncepcji przystosowania szkolnego dziecka, warto podjąć próbę interpretacji zaprezentowanych danych.

Jedną z mniej licznych grup stanowią respondenci, którzy wspominają szkołę ogólnie dobrze. Zbliżony wskaźnik takich deklaracji znajdujemy we wszystkich trzech kategoriach wiekowych. Można postawić tezę, że są to osoby, które w miarę dobrze funkcjonowały zarówno w roli ucznia, jak i kolegi. Rozpatrując te dane w aspekcie czasu przeniesienia do szkoły specjalnej, zauważamy pewną tendencję. Tylko trzecia część deklarujących pozytywne wspomnienia ze szkoły została przeniesiona do szkoły specjalnej po III klasie, pozostali zaś (dokładnie 63%) wcześniej.

Granica klasy III nie jest przypadkowa. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej znajdujemy wiele uwarunkowań zarówno organizacyjnych, jak i metodycznych sprzyjających kształceniu ucznia z lekkim upośle-

⁷⁸ A. Stankowski, N. Stankowska: *Szkoła a zachowania dewiacyjne dzieci i młodzieży*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenie społeczne*. Red. A. Nowak. Kraków: Impuls, 2000, s. 125.

dzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej. Do pierwszej grupy należy zaliczyć na przykład prowadzenie zajęć przez jednego nauczyciela z rzetelnym przygotowaniem pedagogicznym⁷⁹. Do drugiej zaś — treści kształcenia oparte na konkretach, częste stosowanie poglądowości, zwłaszcza operatywnej, stosunkowo niewielkie jeszcze znaczenie metod słownych i eksponowanie edukacji artystycznej oraz ruchowej. Przejście od edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia w wyższych klasach szkoły podstawowej jest trudne dla wszystkich uczniów. Szczególne problemy sprawia dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W klasach wyższych są one częściej narażone na trudności w poprawnym pełnieniu roli ucznia.

Kontynuacją tego wątku analizy są deklaracje dobrych wspomnień wyłącznie ze szkoły specjalnej. Warto w tym miejscu podkreślić, że respondenci w badaniu odpowiadając na pytanie o wspomnienia ze szkoły, nie zostali ograniczeni żadnymi ramami, mogli zatem formułować dowolne deklaracje. Wydaje się więc, że wskazanych kilkanaście procent osób chciało wyraźnie podkreślić znacznie lepsze wspomnienia ze szkoły specjalnej aniżeli ogólnodostępnej. Przy czym nie odnotowałem ani jednej odwrotnej opinii sugerującej lepszą sytuację w szkole powszechnej i pogorszenie się jej wraz z przejściem do placówki kształcenia segregacyjnego. Dane te są kolejnym potwierdzeniem sformułowanej już wcześniej tezy o miernym przygotowaniu szkół ogólnodostępnych do pracy z badaną grupą osób w badanym okresie.

Prawie czwarta część opinii ukazuje mieszane wspomnienia, w których deklaracje pozytywne i negatywne nie zostały odniesione do formy kształcenia. Konsekwentnie odnosząc je do przywołanej na wstępie koncepcji, można przypuszczać, że respondenci wypełniali jedną z ról pozytywnie, drugą zaś — negatywnie. Interesujące jest, że liczba takich deklaracji jest odwrotnie proporcjonalna do wieku, to znaczy zdecydowanie rzadziej występuje wśród osób starszych, a częściej wśród młodszych. Być może wspomnienia tych ostatnich są dokładniejsze, co z kolei prowadzi do przywoływania większej liczby zróżnicowanych obrazów sytuacji szkolnych, których byli uczestnikami.

Odwrotną tendencję obserwujemy, analizując dane w obrębie jednoznacznie złych wspomnień, zdecydowanie najczęściej deklarują ich

⁷⁹ Obecnie można by dodać jeszcze integrowanie treści kształcenia oraz pracę dydaktyczną niewyznaczaną rygiem 45-minutowych jednostek dydaktycznych. Warto jednak wspomnieć, że w okresie uczęszczania respondentów do szkoły podstawowej na etapie edukacji wczesnoszkolnej obowiązywał podział na przedmioty oraz jednostki lekcyjne wyznaczane dzwonkiem — podobnie jak w klasach wyższych.

osoby realizujące obowiązek szkolny jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku, znacznie mniej — grupa najmłodsza uczęszczająca do szkoły w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku. Szukając wyjaśnienia tak skupionych danych, warto odwołać się do przeobrażeń w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych, zwłaszcza rozumienia samej istoty specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przypomnijmy, że stanowisko zorientowane na zadania szkoły jako instytucji, która powinna sprostać wymaganiom i potrzebom ucznia niepełnosprawnego (nie odwrotnie) stało się bardziej powszechne w Polsce dopiero w tym okresie. Zapewne doprowadziło to do uelastycznienia wymagań stawianych także dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Konsekwencją tego jest mniejsza liczba osób deklarujących wyłącznie złe wspomnienia ze szkoły. Odnosząc te dane do sformułowanej wcześniej koncepcji, można zaryzykować postawienie tezy sugerującej niespełnianie się ani w roli ucznia, ani w roli kolegi.

Największa grupa badanych (26%) nie potrafiła przywołać w swoich wspomnieniach szkoły w żadnym emocjonalnym kontekście. Z punktu widzenia społecznej funkcji tej placówki są to deklaracje także niepozytywne. Ukazują one szkołę jako instytucję bezwładną, niezdolną do przywołania jakichkolwiek uczuć, być może także mało przydatną w kreowaniu korzystnych, z punktu widzenia rozwoju społecznego, sprawności i umiejętności, a także przygotowania do wykonywania pracy zawodowej, która w przypadku osób niepełnosprawnych pełni szczególną rolę, warto więc poświęcić jej nieco więcej miejsca.

5.4. Praca zawodowa

Rehabilitacja społeczna ma na celu przygotowanie osoby niepełnosprawnej do efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wysoka jakość życia osoby niepełnosprawnej wyraża się stanem zdrowia i zachowaniem sprawności ruchowej, ale także odpowiednimi warunkami żywymi oraz możliwością samodzielnego zaspokajania potrzeb życiowych⁸⁰. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, co sta-

⁸⁰ R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: WSP, 1999, s. 196.

rałem się wcześniej uzasadnić, znajdują się w dość specyficznej — ambiwalentnej sytuacji społecznej. Zapewne stąd rozpatrywanie okoliczności ich funkcjonowania społecznego w aspekcie procesu rehabilitacji może wydawać się przesadą. Niemniej jednak uwydatniając psychospołeczny aspekt niepełnosprawności, warto spojrzeć na rehabilitację jako na „proces, który powoduje uświadomienie sobie przez osobę niepełnosprawną potencjalnych możliwości oraz dostarcza środków do ich wykorzystania”⁸¹. W tym ujęciu osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak inni ludzie niepełnosprawni, podlegają analogicznym mechanizmom rehabilitowania.

W następstwie przytoczonej definicji rehabilitacji na pracę zawodową osób niepełnosprawnych należy spojrzeć w dwóch aspektach. Pierwszy dotyczy sytuacji na rynku pracy, a jego pochodną są możliwości zaoferowania pracy przez społeczeństwo. Drugi to możliwości wykonywania tej pracy przez osobę niepełnosprawną. Możliwości wykonywania pracy przez tę osobę zależą od niej samej i środowiska pracy. Człowiek niepełnosprawny może wykonywać określone zadanie, pełnić sprecyzowane role zawodowe między innymi w zależności od swoich właściwości oraz charakteru pracy⁸². Potencjał człowieka niepełnosprawnego, rozpatrywany w aspekcie jego kompetencji zawodowych, również można postrzegać w dwóch zakresach. Pierwszy warunkowany jest rodzajem i głębokością niepełnosprawności, drugi zaś — bardziej bądź mniej rzetelnym wyposażeniem w te kompetencje osoby niepełnosprawnej w toku edukacji szkolnej oraz oczywiście nabytego później doświadczenia. Pewnego rodzaju egzemplifikacją możliwości pełnienia określonych ról w zakresie wykonywanej pracy zawodowej przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną są ograniczenia, które w praktyce wyznaczają gamę ich wyborów, często brutalnie weryfikując ich marzenia oraz plany życiowe. Ograniczenia te można podzielić na cztery grupy.

Pierwsza nawiązuje do zaburzeń charakteryzujących rozwój i funkcjonowanie społeczne osób lekko upośledzonych umysłowo. Zostały one wcześniej dokładnie scharakteryzowane, zatem szczegółowa ich analiza w tym miejscu zostaje pominięta. Jako przykład zakreślający kontekst tej problematyki warto wspomnieć o:

⁸¹ G.W. Allen: *Planning sheltered employment services at the community level*. „The New Outlook for the Blind” 1957, T. 51, s. 298. Podają za: S. Kowalik: *Psychologiczne problemy niepełnosprawności i rehabilitacji*. W: *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. Jednostka w społeczeństwie. Elementy psychologii stosowanej*. Red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, 2002, s. 813.

⁸² H. Larkowa: *Człowiek niepełnosprawny. Problemy psychologiczne*. Warszawa: PWN, 1987, s. 199.

- braku samodzielności i inicjatywy w działaniu;
- trudnościach w efektywnym organizowaniu sobie pracy;
- zaburzeniach orientacji w nowym środowisku i sytuacjach złożonych;
- trudnościach z wykorzystaniem posiadanych wiadomości i umiejętności w życiu codziennym.

W związku z tym rezerwuje się dla nich głównie pracę fizyczną⁸³. Natomiast nowsze badania nad uczeniem się i motywacją upośledzonych umysłowo wykazały, że ich możliwości rozwojowe były długo niedoceniane. Głównie dotyczy to przystosowania do społecznie użytecznej pracy. Ponadto współczesna technika różnicuje możliwości zatrudnienia w warunkach pracy przemysłowej⁸⁴. Niemniej jednak, potencjał psychofizyczny znacznie zawężają możliwości wyboru pracy zawodowej. Nomenklatura dostępnych zawodów dla młodzieży lekko upośledzonej umysłowo w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku (zatem w okresie aktywności zawodowej większości badanych osób) obejmowała tylko 15% wszystkich zawodów i specjalności w naszym kraju⁸⁵. Ponadto rozpatrując możliwości psychospołeczne do wykonywania określonej pracy zawodowej, należy także uwzględnić ograniczenia indywidualne, niekoniecznie związane z obniżeniem sprawności umysłowej. Są to różnego rodzaju schorzenia, choroby przewlekłe, które utrudniają bądź całkowicie uniemożliwiają wykonywanie pracy na określonym stanowisku. Te ograniczenia w sposób analogiczny dotyczą ludzi w normie intelektualnej.

Druga grupa czynników ograniczających związana jest z dostępnością kształcenia zawodowego w rejonie zamieszkania ucznia. Zawężenie to jest szczególnie widoczne w mniejszych miejscowościach, gdzie absolwenci podstawowych szkół specjalnych mają do wyboru najczęściej kilka ofert, a trudna sytuacja ekonomiczna ich rodzin nie pozwala im na kontynuowanie nauki w odległej szkole, co wiąże się ze znacznymi kosztami. Ponadto wybór określonego profilu kształcenia zawodowego łączy się z podjęciem praktyki zawodowej. Zdarzają się sytuacje, w których uczeń ma trudności ze znalezieniem praktyki w wymarzonej przez siebie zawodzie.

Trzecia grupa nawiązuje do trafnego wyboru w aspekcie własnych zainteresowań, które kształtują się u dzieci i młodzieży pod wpływem wielu bodźców, ulegają zmianom wraz z rozwojem dziecka i stają się

⁸³ J. Pańczyk: *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Zarys*. Warszawa: PWN, 1987, s. 6.

⁸⁴ Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS, 1998, s. 265—266.

⁸⁵ J. Pańczyk: *Kształcenie zawodowe młodzieży...*, s. 43.

mniej labilne w okresie dorastania. U dzieci upośledzonych umysłowo, ze względu na konieczność wczesnego wyboru zawodu, rysuje się potrzeba intensyfikacji zainteresowań już w klasach wyższych szkoły podstawowej⁸⁶. Zdobywanie wykształcenia zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i zdolnościami wymaga często kształcenia w wąskim zakresie. To wprawdzie podnosi jakość przygotowania do pracy na konkretnym stanowisku i pozwala na konkurowanie z osobami o prawidłowym rozwoju⁸⁷, utrudnia jednak znalezienie pracy oraz — w razie potrzeby — zmianę kwalifikacji zawodowych. Uwzględniając fakt, że z wybranym przez siebie zawodem może wiązać się praca zarobkowa przez wiele lat, słuszne wydaje się kształtowanie zainteresowań w odniesieniu do realnych możliwości dalszej edukacji dziecka upośledzonego umysłowo. W tym kontekście warto podkreślić wpływy trudności adaptacyjnych, z jakimi borykają się ludzie upośledzeni umysłowo, na ewentualne zmiany stanowiska pracy albo przekwalifikowania. Niekorzystnie, zatem — w aspekcie ograniczeń badanej grupy osób — należy ocenić ostatnie wzorce „kariery zawodowej”, które ukazują konieczność podejmowania wielu aktywności zawodowych, zmiany nie tylko pracodawców, ale także zawodu. Warunkiem kazualnym jest więc ustawiczne doskonalenie zawodowe, stałe poszerzanie własnych kwalifikacji. Prócz tego o przydatności zawodowej i własnej satysfakcji z zajmowanej posady decydują także zdolności przystosowania się pracownika do zmian zachodzących w środowisku pracy⁸⁸.

Czwarta grupa czynników związana jest z realnymi możliwościami podjęcia pracy zarobkowej w wybranym zawodzie w okolicy miejsca zamieszkania ucznia, co dodatkowo zawęży i tak znacznie okrojoną listę propozycji kształcenia zawodowego młodego człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym⁸⁹.

Zaprezentowane czynniki ograniczające swobodny wybór zawodu przez ucznia szkoły specjalnej dostatecznie podkreślają znaczenie

⁸⁶ Ibidem, s. 39.

⁸⁷ A. Sobczak: *Kształcenie zawodowe osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim — wolność czy ograniczenie*. W: *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*. Red. J. Pańczyk. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2004, s. 142.

⁸⁸ Por. M. Wolan-Nowakowska: *Możliwości i nowe wyzwania rozwoju zawodowego młodzieży niepełnosprawnej*. W: B. Szczupak: *Młodzież niepełnosprawna — szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Kraków: Akapit, 2005, s. 175.

⁸⁹ Z. Gajdzica: *Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo*. W: *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański. Radom—Kraków: ITE, 2001, s. 392—393.

preorientacji i orientacji zawodowej. Nie dziwi więc fakt, że proces przygotowania do pracy zawodowej omawianej grupy uczniów jest kilkuetapowy, wieloaspektowy i przynajmniej w założeniach intensywny. Widoczne jest to także w założeniach projektowych szkoły, co było przedmiotem wcześniejszej analizy.

Zaprezentowane ograniczenia potwierdzają, uwydatnioną już kilkakrotnie w tym opracowaniu, tezę o ambiwalentnej sytuacji społecznej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Z jednej strony ograniczenia wynikające z tej niepełnosprawności wydają się niewielkie, zwłaszcza w odniesieniu do głębszych i bardziej złożonych niepełnosprawności, czego efektem powinny być stosunkowo szerokie możliwości w zakresie kształcenia zawodowego. Tymczasem — z drugiej strony — w praktyce możliwości nabywania kwalifikacji zawodowych tej grupy są skromne. Efektem tego są trudności w zdobyciu wykształcenia zgodnego z zainteresowaniami i przynajmniej hipotetycznie większymi możliwościami zatrudnienia w okolicy miejsca zamieszkania ucznia.

Osoby niepełnosprawne mogą podejmować pracę w zakładach zwykłych — na tak zwanym rynku pracy otwartym, w zakładach pracy chronionej lub zakładach aktywności zawodowej. Praca osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy, czyli w zakładach zwykłych, może być organizowana:

- na warunkach konkurencyjnych, co oznacza, że osoba z orzeczoną niepełnosprawnością pracuje dokładnie na takich samych warunkach, jak ludzie pełnosprawni (w zakresie obowiązków, odpowiedzialności, uprawnień, miejsca czasu pracy);
- na stanowiskach pracy odpowiednio dobranych oraz dopasowanych do możliwości i potrzeb pracownika niepełnosprawnego (wyposażonych w dodatkowe narzędzia i urządzenia oraz z prawem do korzystania ze specjalnych uprawnień),
- we wspomaganej formie zatrudnienia, która polega na zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, zwłaszcza z głębszą niepełnosprawnością, na specjalnym stanowisku, które łączy się z obecnością osoby asystenta lub instruktora (zadaniem ich jest między innymi pomoc niepełnosprawnemu w przystosowaniu się do środowiska pracy i wspieranie w opanowaniu niezbędnych umiejętności, uzyskaniu wydajności zgodnie z oczekiwaniami pracodawcy)⁹⁰.

⁹⁰ Por. T. Majewski, B. Szczepankowski: *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych. Problem niepełnosprawności*. „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, Warszawa 1998, s. 34—35.

Otwarty rynek pracy umożliwia niepełnosprawnym podjęcie pracy w na wielu różnorodnych stanowiskach, w zróżnicowanej grupie zawodowej, daje szanse awansu i możliwości wyższego wynagrodzenia, jednak wymaga konkurencji z osobami pełnosprawnymi, co często przysparza trudności osobom niepełnosprawnym, stąd praca na wolnym rynku jest dostępna przede wszystkim dla osób o lżejszych niepełnosprawnościach, niewymagających stałej pomocy⁹¹.

Przed zaprezentowaniem danych obrazujących zagadnienie pracy zawodowej badanej grupy osób odwołajmy się jeszcze raz do szczególnej roli pracy w procesie rehabilitacji społecznej oraz sytuacji bezrobocia w kontekście zagadnienia bezradności.

Jak zauważa Roman Ossowski, podjęcie pracy zawodowej jest przejawem udanej rehabilitacji społecznej, ponieważ:

- człowiek przez pracę tworzy porządek w otoczeniu, który jest zgodny z jego wizją świata; dlatego w toku pracy pojawia się uczucie sprawstwa — możliwości zapanowania nad światem, zorganizowania go zgodnie ze swoim planem, zatem praca jest też sposobem wyrażania siebie;
- jest środkiem zabezpieczającym egzystencję; jest podstawowym warunkiem utrzymania rodziny, niezależności; dzięki pracy człowiek zajmuje określoną pozycję społeczną i może planować oraz realizować sens życia⁹².

Nie ulega wątpliwości, że pokazane następstwa pracy pozostają w ścisłym związku z definiowaniem bezradności społecznej. Pierwszym z nich jest poczucie sprawstwa, które pozostaje w opozycji do utraty kontroli — przypomnijmy, że jest to istotny komponent wyuczonej bezradności. Ponadto praca sprzyja realizowaniu własnych planów i poczuciu sensu życia. Bezradność (w ujęciu bezsilności, niemocy) to przede wszystkim utrata wiary w możliwość skutecznego realizowania swoich zamierzeń, a także, co jest tego dalszą konsekwencją, poczucie bezsensu. Z tym można (trzeba) walczyć, zmagać się⁹³, podobnie jak z nieumiejętnością radzenia sobie. Oczywiście, bezradność społeczna zgodnie z przywołaną już wcześniej koncepcją Charlesa Murraya to także kultura uzależnienia („dependency culture”) zwłaszcza osób bezrobotnych, które niechętnie (nieaktywnie) szu-

⁹¹ Por. A. Nowak: *Niepełnosprawni na rynku pracy (wybrane problemy)*. „Auxilium Sociale” 2000, nr 3/4, s. 53—54.

⁹² R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne...*, s. 197.

⁹³ M.E.P. Seligman n swoją, kultową już, pracę na temat bezradności dedykuje ojcu, który zmagał się/walczył (struggle) z bezradnością. Zob. *Helplessness on depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1975, s. 3.

kają pracy, ale chętnie i systematycznie korzystają ze wsparcia socjalnego, stają się od niego uzależnione⁹⁴. Zatem praca jako środek zabezpieczający egzystencję jest czynnikiem zmniejszającym ryzyko bezradności. W tak przyjętych relacjach bezrobocie jawi się jako determinant bezradności.

Bezrobocie prowadzi do sytuacji, w której żadna z trzech podstawowych funkcji (rehabilitacyjna, dochodowa i socjalizacyjna) pracy w życiu osoby niepełnosprawnej nie może być realizowana. Brak pracy jest więc szczególnie dotkliwy dla omawianej grupy ludzi⁹⁵. Jest swoistym dramatem życiowym w zakresie analogicznym do tego, jaki odczuwają osoby pełnosprawne (trudności w wypełnianiu roli małżeńsko-rodzicielskiej, zepchnięcie na margines społeczny, zburzenie systemu wartości i poczucia własnej tożsamości)⁹⁶, przy czym dodatkowo jest wzmacniane przez istotne zubożenie procesu rehabilitacji. Stan bezrobocia, zatem znacząco utrudnia pełnienie podstawowych ról społecznych, to zaś obniża jakość życia. Wyróżnia się trzy poziomy utraty jakości życia:

- bezradność (helplessness), czyli utratę kontroli nad sobą i swoją sytuacją — człowiek powstrzymuje się przed wyrażaniem się w życiu;
- rozpacz, beznadziejność (hopelessness), czyli niemożność nadawania swemu życiu sensu — człowiek ma poczucie utraty egzystencjonalnego bezpieczeństwa;
- bezcelowość, bezużyteczność (uslessness), czyli poczucie utraty własnego świata wewnętrznego oraz jego wartości⁹⁷.

Nie ulega więc wątpliwości, że wykonywanie pracy zawodowej pozostaje w ścisłym związku z bezradnością społeczną, warto więc podjąć próbę dokładniejszego rozpatrzenia tej problematyki na podstawie danych obrazujących sytuację w zakresie pracy zawodowej badanej grupy osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Punktem wyjścia w takiej analizie może być zagadnienie podjęcia pracy bezpośrednio po szkole. Problemu tego nie można redukować wyłącznie do kwestii ekonomicznej, jest on niezwykle ważny także

⁹⁴ Zob. Ch. Murray: *Losing ground. American sociale policy, 1950—1980*. New York: Basic Books, 1984, s. 56—86.

⁹⁵ Por. A. Nowak: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 74.

⁹⁶ R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne...*, s. 198—199.

⁹⁷ K.N. Tiggess: *Quality of live. Reality of retorics*. „Griet and Care” 1993, No. 7. Podaję za: R. Ossowski: *Jakość życia — efektywne pełnienie ról rodzinnych i zawodowych jako wskaźnik udanej rehabilitacji*. W: *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*. Red. M. Kościelska, B. Aouil. Bydgoszcz: AB, 2004, s. 23.

w aspekcie emocjonalnym. Oczywiście chroniczne bezrobocie po ukończeniu szkoły może być także spowodowane własnym wyborem, należy jednak przypuszczać, że tego typu decyzje należą do rzadkości.

Badanie ilościowe problematyki związanej z wykonywaniem pracy zawodowej wymaga pewnych dookreśleń. W prowadzonych analizach przyjąłem, że wskaźnikiem zakwalifikowania respondenta do grupy osób pracujących jest wykonywanie pracy legalnej dłużej niż miesiąc, w wymiarze co najmniej 0,5 etatu.

W przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie trudności w zdobyciu posady zawodowej bezpośrednio po szkole zapewne niosą z sobą zbliżone skutki do tych, jakie odczuwają osoby w normie intelektualnej. Warto jednak podkreślić te, które w związku z cechami lekkiego upośledzenia umysłowego stają się szczególnym czynnikiem zwiększającym ryzyko nabywania bezradności. Jednym z nich może być obniżenie samooceny (i tak już często nieadekwatnej do faktycznego potencjału), innym — zniechęcenie do aktywności społecznej, które powstaje w związku z brakiem korelacji między działaniami i efektami działań (bez względu na to, czy szukam pracy, czy nie, efekt jest taki sam — ciągle pozostaję bez posady). Brak pracy — zwłaszcza w tak młodym wieku — jest też czynnikiem najzwyczajniej rozleniwiającym, który wdraża do bierności i poczucia bezsensu. Jednakże wiąże się też ze sporą ilością wolnego czasu, w przypadku młodych ludzi jest to czynnik wzmagający ryzyko zachowań niepożądanych społecznie — wchodzenia w konflikt z prawem, obyczajem i moralnością. Prócz tego otrzymywanie nawet niezbyt wielkiej sumy pieniędzy w formie zasiłku uczy, że praca zawodowa nie musi być jedynym źródłem dochodu. Oczywiście, w tym miejscu należałoby wymienić jeszcze sporo innych kosztów psychologicznych bezrobocia (np. poczucie fatalizmu, apatii⁹⁸, utraty niezależności, bezpieczeństwa, kontroli⁹⁹), które sprzyjają nabywaniu bezradności. Warto także podkreślić, że część z nich jest szczególnie niebezpieczna dla ludzi w młodym wieku, którzy dopiero wkraczają w dorosłe życie.

Zaprezentowane dane w tabeli 16 pokazują istotny statystycznie związek rozpoczęcia pracy zawodowej bezpośrednio po szkole z wiekiem respondentów, co nie powinno dziwić, wszak w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku pracy po szkole nie

⁹⁸ P. Kelvin, J.E. Janet: *Unemployment. Its psychological effects*. Cambridge—New York: Cambridge University Press, 1985. Podaję za: A. Nowak: *Bezrobocie wśród...*, s. 72.

⁹⁹ K. Popiołek: *Psychologiczne koszty bycia osobą bezrobotną*. W: *Bezrobocie. Psychologiczne i społeczne koszty transformacji ustrojowej*. Red. Z. Ratajczak. „Psychologiczne Problemy Funkcjonowania Człowieka w Sytuacji Pracy” 1995, T. 12.

Tabela 16

Rok urodzenia a praca bezpośrednio po szkole

Rok urodzenia	Praca bezpośrednio po szkole			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	33	66,0	17	34,0
1972—1981 100% = 84	29	34,5	55	65,5
1982 r. i później 100% = 35	8	22,9	27	77,1
Razem 100% = 169	70	41,4	99	58,6

$$\chi^2 = 19,067 \text{ (df = 2) i.; } C = 0,318$$

podejmowały osoby tylko ze swojego wyboru lub w związku z jakimś zdarzeniem życiowym (np. wczesne macierzyństwo¹⁰⁰, przewlekła choroba¹⁰¹). Obecnie sytuacja jest całkowicie inna. Znaczna część absolwentów ma trudności z pozyskaniem posady. Jest to oczywiście związane ze zmianami, jakie zaszły po 1989 roku w Polsce, ale warto zwrócić uwagę na to, że nie brakuje opinii, iż omawiany problem należy rozpatrywać także w kontekście indywidualnych, rodzinnych i lokalnych uwarunkowań. Następstwem tej sugestii jest szukanie przyczyn pozostawania bez pracy w osobie bezrobotnej (nie umie pracować w celach zarobkowych, nie przejawia chęci do pracy), rodzicach i innych osobach (które nie nauczyły, że zdrowy człowiek powinien żyć z pracy, a nie zasiłku), szkole (jeśli absolwent, choć mógł, a nie rozwinął w sobie zamiłowań, motywacji do pracy i samodzielności), samorządach lokalnych (które mogą mieć wpływ na ograniczanie bezrobocia absolwentów na rynku lokalnym przez tworzenie lub wspieranie różnego rodzaju programów intensyfikujących zatrudnienie

¹⁰⁰ A. Zawiślak w swoich badaniach nad wczesnym macierzyństwem kobiet z lekkim upośledzeniem umysłowym wykazała, że jest to niezwykle ważny czynnik warunkujący bierność zawodową. Zob. *Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Kraków: Impuls, 2005, s. 84.

¹⁰¹ Por. H. Łaś: *Jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną — implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. T. 2. Kraków: Impuls, 2004, s. 18.

bezpośrednio po szkole)¹⁰². W świetle przywołanych uwarunkowań warto spojrzeć na analizowane zagadnienie podejmowania pracy bezpośrednio po szkole w związku z miejscem rozpoczęcia nauki w szkole. Dane takie obrazuje tabela 17.

Tabela 17

Miejsce zamieszkania a praca bezpośrednio po szkole

Miejsce zamieszkania	Praca bezpośrednio po szkole			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Wioska 100% = 52	29	55,8	23	44,2
Miasto do 50 tys. mieszkańców 100% = 67	24	35,8	43	64,2
Miasto powyżej 50 tys. mieszkańców 100% = 50	17	34,0	33	66,0
Razem 100% = 169	70	41,4	99	58,6

$$\chi^2 = 6,413 \text{ (df} = 2 \text{) i; } C = 0,191$$

Okazuje się, że różnice są istotne statystycznie, na korzyść mieszkańców małych miejscowości. Najwyższy wskaźnik zatrudnienia bezpośrednio po szkole dotyczy uczniów rozpoczynających swą naukę na wsiach, najniższy zaś — w dużych miastach. Dane te mogą wydawać się zaskakujące. Wszak to w dużych miejscowościach zwykle funkcjonują większe zakłady pracy, często także zakłady pracy chronionej; to tam „uciekają” ludzie ze wsi i małych miast w poszukiwaniu pracy. Analizując przywołane dane, należy jednak uwzględnić różne uwarunkowania. Pierwsze dotyczy aspektu przestrzennego i wiąże się z możliwością stosunkowo łatwego i szybkiego dojazdu do dużego miasta z większości małych badanych miejscowości — co było już wcześniej przedmiotem dyskusji. Następnym tego są porównywalne możliwości poszukiwania pracy w dużym mieście wszystkich trzech grup respondentów. Można zatem przypuszczać, że są jakieś inne czynniki, które sprzyjają zdobyciu posady bezpośrednio po szkole badanym absolwentom z mniejszych miejscowości. Trudno w typowych badaniach ilościowych zebrać dane wyjaśniające opisany stan. Gene-

¹⁰² J. Ambroży: *Kształcenie zawodowe a problemy bezrobocia w okresie transformacji*. „Polityka Społeczna” 1995, nr 3.

ralnie jednak nasuwają się jeszcze trzy tezy wyjaśniające to zjawisko. Pierwsza wiąże się z czynnikami indywidualnymi, druga — społecznymi, a trzecia — ekonomicznymi.

W pierwszym przypadku należy wskazać na możliwość istnienia pewnych właściwości osobowościowych charakterystycznych dla mieszkańców z małych miejscowości (np. w zakresie etosu pracy, wytrwałości, większej determinacji); być może cechy te przekładają się także na mniejsze wymagania w zakresie warunków pracy. Konsekwencją tego jest podejmowanie posad nawet mało atrakcyjnych, czyli takich, z których przynajmniej część respondentów z dużych miast rezygnuje. Potwierdzenie tej tezy wymagałoby dodatkowych badań nad stosunkiem do pracy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym z uwzględnieniem rozpatrywanej zmiennej niezależnej, ponieważ w przypadku omawianej grupy niekoniecznie muszą działać analogiczne motywy podejmowania pracy, jak w odniesieniu do osób o prawidłowym rozwoju umysłowym.

Druga grupa dotyczy czynników społecznych. Na wskazane rezultaty badania warto zatem spojrzeć w aspekcie więzi społecznej i postrzegania ludzi z lekkim upośledzeniem umysłowym. Zapewne w mniejszych miejscowościach nie są oni tak anonimowi, jak w dużych miastach. Przekłada się to na bardziej rzeczywisty ich obraz w roli pracownika, który wykracza poza utarte — zwykle niekorzystne — stereotypy. Prócz tego w małej miejscowości nie są oni dla pracodawcy wyłącznie osobą wykonującą bardziej lub mniej efektywnie przydzielone czynności, ale są także sąsiadem, znajomym czy krewnym.

Trzecia teza sugeruje, że życie na wsi jest tańsze, zatem mało atrakcyjna pensja dla mieszkańca dużego miasta może być imponująca dla mieszkańca wioski. Stąd można przypuszczać, że podejmie on pracę na gorszych warunkach ekonomicznych. Chociaż, w aspekcie uwydatnionej wcześniej topografii Śląska wydaje się to mniej znaczącym argumentem.

Należy także zaznaczyć, że uzyskane dane wpisują się w szersze statystyczne wskaźniki zatrudnienia osób mieszkających na wsi i osób mieszkających w mieście, także dla całej populacji ludzi z niepełnosprawnością (wynoszą one odpowiednio 18,4% i 13,1%), co uwiadamiają dane spisu ludności przeprowadzonego w 2002 roku¹⁰³.

Rozpatrując sytuację zawodową osób z orzeczoną stopniem niepełnosprawności intelektualnej, nie sposób pominąć problemu zatrud-

¹⁰³ Zob. J. Sikorska: *Osoby niepełnosprawne w spisach powszechnych w 1978, 1988 i 2002 roku*. „Studia Socjologiczne” 2004, nr 1, s. 117.

nienia w zakładach pracy chronionej. Przypomnijmy, że są to przedsiębiorstwa stwarzające warunki do pracy osobom, które w związku z niepełnosprawnością nie są w stanie pracować w zwykłych warunkach na otwartym rynku. Specyfika tych zakładów polega na:

- odpowiednio dobranym rodzaju działalności gospodarczej, profilu i technologii produkcji lub usług;
- przystosowaniu stanowisk i przestrzeni pracy do potrzeb zatrudnionych tam osób niepełnosprawnych;
- warunkach pracy zgodnych z zaleceniami prawnymi, zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy, niepogłębiających niepełnosprawności (np. w zakresie oświetlenia, poziomu hałasu, temperatury);
- zapewnieniu podstawowej i specjalistycznej opieki lekarskiej, poradnictwa i usług rehabilitacyjnych¹⁰⁴.

Okazuje się, że tylko co czwarty badany pracował w zakładzie pracy chronionej (tabela 18). Zapewne wynika to także z faktu, że znaczna większość respondentów nie posiada orzeczenia o niepełnosprawności do celów rentowych, zatem nie została zakwalifikowana do grupy pracowników niepełnosprawnych. Przypomnijmy, o czym była już wcześniej mowa, że lekki stopień upośledzenia umysłowego nie jest wystarczającym zaburzeniem do orzeczenia lekkiego stopnia niepełnosprawności.

Pozornie zaskakujący jest fakt, że uzyskane dane w zakresie związku tej pracy z rokiem urodzenia są istotne statystycznie, ponieważ zakłady te powstały w 1991 roku, zatem dostęp do nich starszych respondentów nie był tak wyraźnie dłuższy. Należy jednak pamiętać, że często były one tworzone na bazie spółdzielni inwalidów¹⁰⁵, więc zwłaszcza na początku ich istnienia respondenci z najstarszej grupy mieli do nich łatwiejszy dostęp. Nie bez znaczenia jest także fakt, że statystyczny szczyt działalności tych zakładów przypada na koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku, po czym ich liczba zaczyna maleć¹⁰⁶. Zatem osoby z najmłodszej grupy, które rozpoczęły pracę początkiem XXI wieku, miały mniejsze szanse na uzyskanie posady w zakładzie pracy chronionej.

Odwołując się do wcześniej zaprezentowanych danych oraz struktury geograficznej Śląska, należy stwierdzić, że absurdem byłaby

¹⁰⁴ T. Majewski: *Specyficzne problemy związane z pracą zawodową osób niepełnosprawnych*. W: *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*. Red. B. Szczepankowska, J. Mikulski. Warszawa: Centrum Badańczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, 1999, s. 185.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ Podaję za: A. Nowak: *Bezrobocie wśród...*, s. 116.

Tabela 18

Rok urodzenia a praca w zakładzie pracy chronionej

Rok urodzenia	Praca w zakładzie pracy chronionej			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	21	42,0	29	58,0
1972—1981 100% = 84	19	22,6	65	77,4
1982 r. i później 100% = 35	3	8,6	32	91,4
Razem 100% = 169	43	25,4	126	74,6

$$\chi^2 = 12,830 \text{ (df = 2) i.; } C = 0,266$$

teza, iż istnieją wyraźne różnice we wskaźniku zatrudnienia w zakładach pracy chronionej respondentów rozpoczynających naukę na wsi i w mieście. Potwierdzeniem zbliżonego rozkładu są dane zaprezentowane w tabeli 19. Należy jednak zaznaczyć, że istnieje lekka tendencja pokazująca łatwiejszy dostęp do tego typu miejsc pracy mieszkańców wsi i małych miast. Prawdopodobnie jest to konsekwencją ogólnie wyraźnie większego zatrudnienia tej grupy.

Tabela 19

Miejsce rozpoczęcia edukacji a praca w zakładzie pracy chronionej

Miejsce rozpoczęcia edukacji	Praca w zakładzie pracy chronionej			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Wioska 100% = 52	17	32,7	35	67,3
Miasto do 50 tys. mieszkańców 100% = 67	16	23,9	51	76,1
Miasto powyżej 50 tys. mieszkańców 100% = 50	10	20,0	40	80,0
Razem 100% = 169	43	25,4	126	74,6

$$\chi^2 = 2,308 \text{ (df = 2) n.i.; } C = 0,116$$

Nie ulega wątpliwości, że przywołane dane obrazujące zatrudnienie bezpośrednio po szkole oraz nikłą rolę zakładów pracy chronionej w biografiach zawodowych respondentów sugerują ogólnie wysoki wskaźnik chronicznego bezrobocia¹⁰⁷ osób badanych. Dokładnemu zidentyfikowaniu przewlekłego stanu bezczynności zawodowej służą dane umieszczone w tabeli 20.

Tabela 20

Rok urodzenia a podjęcie jakiejkolwiek pracy

Rok urodzenia	Pracował kiedykolwiek			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	46	92,0	4	8,0
1972—1981 100% = 84	51	60,7	33	39,3
1982 r. i później 100% = 35	18	51,4	17	48,6
Razem 100% = 169	115	68,0	54	32,0

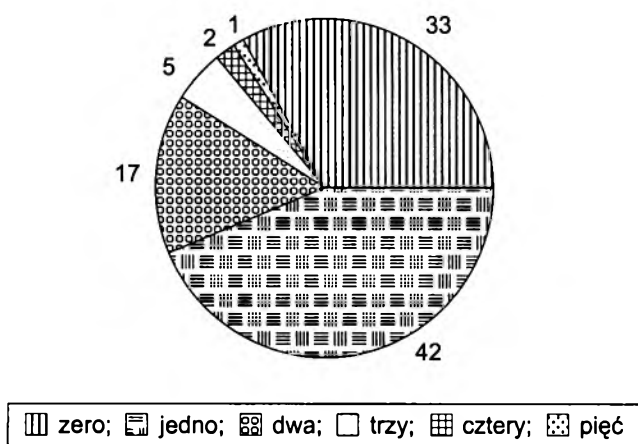
$$\chi^2 = 19,716 \text{ (df = 2) i.; } C = 0,323$$

Analiza wskaźnika przewlekłego bezrobocia w aspekcie temporalnym pokazuje, jak wielkie zaszły zmiany w sytuacji zawodowej osób niepełnosprawnych w ostatnich kilkunastu latach na terenie naszego kraju. Oczywiście wysoki wskaźnik — istotny statystycznie — badanego związku nie jest zaskoczeniem, co pośrednio można także wywnioskować z poprzednich analiz. Omawiając te dane, należy jednak zwrócić uwagę na kwestię stażu i perspektyw. W pierwszym przypadku mam na myśli okres, w którym respondent mógł podjąć pracę. W odniesieniu do grupy najstarszej ten okres oczywiście był znacznie dłuższy od czasu potencjalnej aktywności zawodowej pozostałych grup. Druga kwestia — perspektyw — rysuje się zgoła odwrotnie dla tej grupy. Ich szanse na zatrudnienie — zwłaszcza w przypadku badanych, którzy nigdy nie podjęli pracy zawodowej — są niezwykle małe,

¹⁰⁷ Pojęcie bezrobocia bywa różnie definiowane. Ogólnie przyjmuję, że jest to „stan charakteryzujący się brakiem możliwości zarabiania na życie za pomocą »społecznie akceptowanych środków«”. J.A. Garraty: *Unemployment in history. Economic thought and public policy*. New York: Harper and Row, 1978. Podają za: J.B. Sobczak: *Bezrobocie*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1998, s. 65.

natomiast rosną odwrotnie proporcjonalnie do wieku, ponieważ młodsi respondenci mają przed sobą jeszcze wiele lat aktywności zawodowej. Związek omawianych deklaracji z miejscem rozpoczęcia nauki szkolnej nie jest istotny statystycznie, również współczynnik korelacji mieści się w przedziale prawie nic nieznaczącym ($\chi^2 = 5,695$ [df = 2] n.i.; $C = 0,181$).

Omawiając problematykę zatrudnienia, zwłaszcza w dobie intensywnych przemian strukturalnych, kiedy konieczność zmiany stanowiska pracy i krótkotrwałe bezrobocie to zjawiska powszechne, nie sposób pominąć zagadnienia mobilności badanej grupy osób, którego wskaźnikiem można uczynić deklarowaną liczbę miejsc pracy (zob. wykres 4).



Wykres 4. Liczba miejsc pracy respondentów — w procentach

Rozpatrywanie liczby miejsc pracy — w aspekcie omawianego zagadnienia — może odbywać się w dwóch wymiarach. Pierwszy, moim zdaniem znacznie mniej istotny, ukazuje liczbę miejsc zatrudnienia jako wskaźnik nieporadności na stanowisku pracy. Ten sposób patrzenia jest oczywiście możliwy, zakładając stabilizację na rynku pracy, to znaczy brak zwolnień grupowych, przepisy sprzyjające długotrwałemu zatrudnieniu, małą dynamikę przemian strukturalnych. Ogólnie rzecz ujmując, z taką sytuacją spotykaliśmy się w okresie realnego socjalizmu. Zwolnienia w tych warunkach były zatem zjawiskiem rzadkim, wiązały się ze znaczącymi zaniedbaniami, rażącą nieudolnością lub decyzją własną pracownika. Obecnie utrata miejsca pracy warunkowana jest także innymi czynnikami, często niezależnymi od jakości pracy zwalnianego. Można zatem być dobrym (również w opinii pracodawcy) pracownikiem, ale z różnych względów zostać

zwolnionym z zajmowanego stanowiska. Na marginesie tej uwagi warto przywołać badania z lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, które jednoznacznie pokazują wyraźną przewagę dobrych opinii zwierzchników o jakości pracy absolwentów szkół specjalnych dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo¹⁰⁸.

Drugi wymiar postrzegania i rozpatrywania liczby miejsc pracy niesie z sobą zgoła odwrotne oceny. Mianowicie, większa liczba podejmowanych w życiu czynności zawodowych jest wskaźnikiem aktywności i zaradności. Strata stanowiska zarobkowania w jednym miejscu i czasie nie jest tragedią życiową, bo tego typu zdarzenie miało miejsce już w biografii zawodowej człowieka kilkakrotnie, to zaś wskazuje na umiejętność zdobywania posady również w przyszłości. W tej sytuacji bezrobocie będzie najprawdopodobniej krótkotrwałe i nie będzie wiązało się z negatywnymi zmianami w osobowości bezrobotnego. Zmiana miejsca pracy może z jednej strony być wprowadzie konsekwencją niskiej przydatności pracownika do określonego stanowiska, ale z drugiej strony wskazuje także na umiejętność radzenia sobie ze znalezieniem kolejnego miejsca zarobkowania. Innym powodem deklarowania większej liczby miejsc pracy może być chęć zmiany otoczenia, poszukiwania lepszych warunków lub bardziej interesującej pracy. Jest zatem, w kontekście rozpatrywanych zagadnień, zjawiskiem pozytywnym.

Zaprezentowane dane pokazują, że osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym rzadko zmieniają pracę. Jedynie co czwarty badany zadeklarował dwie lub więcej posad, natomiast tylko 12 osób posiadało stałą pracę w trzech lub więcej miejscach (w tym 3 respondentów czterokrotnie i 1 osoba była zatrudniona pięciokrotnie). Dane te pokazują niską, ograniczoną mobilność zawodową. Źle rokują w przypadku utraty pracy, ukazują też bierność w poszukiwaniu lepszego miejsca zatrudnienia — trudno bowiem przypuszczać, że większość spośród zatrudnionych jest całkowicie zadowolona z wykonywanej pracy, co będzie jeszcze przedmiotem dyskusji w dalszej części. Zakładając jednak w tym miejscu, że przynajmniej część respondentów marzy (lub marzyło) o lepszej posadzie, należy przypuszczać, że istnieją jakieś bariery w praktycznej realizacji tych marzeń. Zapewne obecnie są one warunkowane sytuacją gospodarczą naszego kraju, ale przecież wielu respondentów podejmowało swoją pierwszą pracę początkiem lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, a niektórzy jeszcze wcześniej. W tym okresie zmiana pracy nie wiązała się z ryzy-

¹⁰⁸ Zob. B. Urbańska: *Losy absolwentów...*, s. 60 i 118; M. Śliwka: *Losy absolwentów...*, s. 119. Dokładny przegląd takich badań prezentuje J. Pańczyk: *Potrzeby zawodowe absolwentów...*, s. 11—18.

kiem bezrobocia, była zdarzeniem realnym i możliwym także dla ludzi z lekkim upośledzeniem umysłowym. Należy więc sugerować inne determinanty przywiązania do stanowiska pracy. Spośród możliwych powodów warto przywołać niską samoocenę, brak odpowiedniej motywacji, a może przeświadczenie o własnej marginalnej, ale wygodnej roli społecznej, konstruowanej adekwatnie do ogólnych opinii wypowydanych o osobach z lekkim upośledzeniem umysłowym, często słyszanych już w wieku szkolnym, potwierdzanych później odczuciami braku wpływu na swoją sytuację życiową.

Analizując zadeklarowaną liczbę miejsc pracy respondentów w aspekcie temporalnym, zauważamy silny związek istotny statystycznie ($\chi^2 = 22,085^{109}$ [$df = 4$] i.; $C = 0,340$), co, jak sądzę, nie jest zaskoczeniem. Najwyższy wskaźnik przewlekłego bezrobocia, a zarazem także najskromniejszą liczbę miejsc pracy, deklarują najmłodsze osoby — tylko 11% z tej grupy pracowało na więcej niż dwóch posadach. Z kolei spośród najstarszych uczestników badania takie deklaracje złożył co trzeci respondent. W grupie tej wyraźnie widoczne jest przywiązanie do miejsca pracy, ponieważ aż 60% pracowało w swoim życiu jedynie w jednym miejscu zatrudnienia, co, jak się wydaje, potwierdza tezę o istnieniu pewnych nieekonomicznych przesłanek niskiej aktywności zawodowej badanych osób. Tylko 8% najstarszych respondentów nie pracowało zawodowo wcale w swoim życiu. Warto wspomnieć, że wśród najmłodszych taką deklarację złożyła prawie połowa pytanых, 40% wskazało na jedną posadę, a nieco ponad 10% przyznało się do przynajmniej dwóch miejsc pracy. Analiza statystyczna nie wykazała istotnych różnic między deklaracjami mieszkańców rozpoczynających edukację na wsi, w średnich i dużych miastach ($\chi^2 = 7,406$ [$df = 4$] n.i.; $C = 0,205$), natomiast wartość bezwzględna współczynnika korelacji mieści się w przedziale „korelacji wyraźnej, lecz małej”. Zapewne jest to związane z widoczną (omówioną już wcześniej) tendencją większej aktywności zawodowej mieszkańców wsi i mniejszych miast. Warto wspomnieć także (choć nie jest to problemem dokładnie rozpatrywanym w tym opracowaniu), że w zakresie omawianego zagadnienia nie odnotowałem różnic istotnych statystycznie między deklaracjami kobiet i mężczyzn ($\chi^2 = 5,542$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,178$), aczkolwiek wartość współczynnika χ^2 jest minimalnie niższa od uznanej za progową dla dwóch stopni swobody. Różnice są widoczne w przypadku grupy najbardziej aktywnych, gdzie mężczyźni stanowią dwie trzecie, a kobiety

¹⁰⁹ W celu osiągnięcia postulowanej liczebności poszczególnych grup analitycznych zgodnych z warunkami stosowania testu χ^2 do jednej kategorii zastały zaliczone deklaracje powyżej dwóch miejsc pracy.

— jedną trzecią zadeklarowanych osób. W pozostałych grupach rozkłady są już bardziej zbliżone z przewagą wskazań kobiet, co jest bardziej zauważalne w grupie osób, które nigdy nie podjęły legalnej pracy zarobkowej.

Dotychczas zostały przedstawione dane obrazujące stan przeszły (zatrudnienie po szkole, w zakładzie pracy chronionej czy liczba stałych miejsc pracy); w dalszej partii tekstu zaprezentuję badania aktualne w momencie przeprowadzania wywiadu uzupełnionego o subiektywne odczucia wobec wykonywanej pracy samych respondentów. Jest to oczywiście kontynuacją rozpatrywanej problematyki pracy. Po omówieniu aktualnego stanu zatrudnienia i subiektywnych odczuć związanych z wykonywaną pracą skupię się na zaprezentowaniu związków z niektórymi faktami szkolnymi, co jest pewnego rodzaju podsumowaniem problematyki.

Ogólnie wysoki wskaźnik przewlekłego bezrobocia sugeruje trudną sytuację osób z lekkim upośledzeniem umysłowym na rynku pracy. Jest to wyraźnie widoczne także w deklaracjach dotyczących aktualnie podejmowanej pracy (zob. tabela 21).

Tabela 21

Rok urodzenia a wykonywanie obecnie pracy zarobkowej

Rok urodzenia	Pracuje obecnie			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	17	34,0	33	66,0
1972—1981 100% = 84	25	29,8	59	70,2
1982 r. i później 100% = 35	8	22,9	27	77,1
Razem 100% = 169	50	29,6	119	70,4

$$\chi^2 = 1,229 \text{ (df} = 2) \text{ n.i.; } C = 0,085$$

Większość pytanych nie pracowała w czasie prowadzenia wywiadu, przy czym liczba tego typu wskazań jest prawie identyczna we wszystkich grupach wiekowych. Minimalnie więcej osób posiadających posadę zawodową dostrzegamy w grupie najstarszej. Zapewne jest to rezultatem omawianej już wcześniej stałości na stanowiskach pracy. Spora część spośród nich, jak wskazują deklaracje, podjęła pracę po szkole zawodowej jeszcze w czasach scentralizowanej gospodarki

socjalistycznej i udało im się tę posadę utrzymać w jednym zakładzie do dnia dzisiejszego. Wprawdzie niektórzy zostali przesunięci ze stanowisk produkcyjnych, których obecnie w przemyśle jest znacznie mniej aniżeli w latach osiemdziesiątych XX wieku, na miejsca pracy związane ze sprzątaniem i stróżowaniem, ale dzięki temu uniknęli zwolnień.

Liczba osób pracujących jest bardzo niska. Jeszcze niższy wskaźnik zatrudnienia (22,5%) absolwentów szkół dla lekko upośledzonych umysłowo podaje Helena Łaś, prezentując wyniki badań prowadzonych w latach 2000–2002¹¹⁰. Z kolei nieco wyższe statystycznie zatrudnienie (36,7%), wśród rozpatrywanej grupy, wykazała w wynikach swoich badań z początku XXI wieku Aleksandra Zawiaślak¹¹¹. Natomiast w cytowanym już „Raporcie na temat dostępności osób niepełnosprawnych intelektualnie do edukacji i pracy” znajdujemy wskaźnik 20,6%¹¹². Trzeba także podkreślić, że jedynie nieco wyższy wskaźnik osób pracujących podają źródła w odniesieniu do krajów tradycyjnie uważanych za wysoko rozwinięte, na przykład w Kanadzie jest to 28,9%¹¹³.

Trudno w tym miejscu podjąć próbę rozsądnego odniesienia wskaźnika zatrudnienia do wskaźnika bezrobocia osób niepełnosprawnych oraz osób pełnosprawnych. Należy pamiętać, że wśród ludzi niepełnosprawnych w 2002 roku było jedynie 3,9% bezrobotnych, 80,8% biernych zawodowo oraz 15,3% aktywnych, czyli pracujących. Dane te wynikają z definicji przyjętego wskaźnika bezrobocia, który nie uwzględnia osób biernych zawodowo¹¹⁴. Część osób niepełnosprawnych ma orzeczony znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności, co wiąże się z otrzymywaniem świadczenia finansowego. Przypomnijmy, że ludzie z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego nie są uprawnieni do otrzymywania takiego świadczenia, chyba że dotknęła ich inna niepełnosprawność lub przewlekła choroba. Stąd badana grupa, chociaż jest zaliczona do grona osób niepełnosprawnych, nie jest uprawniona do otrzymywania z tego tytułu świadczenia finansowego. Między innymi dlatego porównywanie wskaźnika bezrobocia wykazanego w badaniach (traktowanego jako ogół osób pozo-

¹¹⁰ H. Łaś: *Jakość życia...*, s. 17;

¹¹¹ A. Zawiaślak: *Sytuacja bytowa absolwentów szkół zasadniczych specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: E.M. Minczakiewicz: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i w szkole*. Kraków: Impuls, 2002, s. 117.

¹¹² *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną...*, s. 112.

¹¹³ *Family violence and people with mental handicap*. Public Health Agency of Canada [www.phac-aspc.gc.ca/ncfv-cnivf/familyviolence/html/fvmentalhandicap_e.html (maj 2006)].

¹¹⁴ J. Sikorska: *Osoby niepełnosprawne...*, s. 117.

stających bez płatnego zatrudnienia¹¹⁵) ze wskaźnikami bezrobocia ogółu ludzi z niepełnosprawnością nie jest oparte na porównywalnych kryteriach. Jednakże odnoszenie omawianego wskaźnika do stanu ogólnego bezrobocia w naszym kraju również nie niesie z sobą przesłanek umożliwiających wyciąganie rzetelnych wniosków. Wprawdzie badana grupa w teoretycznych założeniach pedagogicznych (i nie tylko) ma całkowicie zintegrować się z resztą społeczeństwa, to jednak trudno zaprzeczyć, że istnieje wiele przesłanek (omówionych w poprzednich rozdziałach), które utrudniają analogiczną zaradność społeczną do wykazywanej przez większość ludzi o prawidłowym rozwoju. Potwierdzeniem tego są przywołane dane obrazujące wskaźnik zatrudnienia respondentów.

Spośród 114 osób, które kiedykolwiek pracowały, 66% zadeklarowało zadowolenie z pracy, 30% respondentów wyraziło negatywne odczucia pojawiające się w związku z pracą, natomiast 4% badanych określiło swoje subiektywne odczucia jako ambiwalentne. Spośród pierwszej grupy — pozytywnie wypowiadającej się o swojej pracy — połowa w momencie wywiadu była bezrobotna. Co ciekawe, pośród niezadowolonych znacznie przeważają pracujący (nieco ponad 70%), natomiast porównywalny wskaźnik zatrudnienia dotyczy osób ambiwalentnie określających zadowolenie ze stanowiska pracy. Zadowolenie z pracy nie jest wyraźnie zróżnicowane w grupach starszych i młodszych respondentów.

Można zatem wnioskować, że negatywne odczucia w związku z wykonywaną pracą nie niosą z sobą konsekwencji rezygnacji z posady. Jest to przynajmniej częściowym potwierdzeniem tezy o przyzwyczajeniu do zajmowanego stanowiska i bierności w poszukiwaniu innego — lepszego miejsca zarobkowania

*
* *

Podsumowując wyniki, należy podkreślić, że aż trzecia część osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zadeklarowała, że nigdy nie podjęła pracy, znaczna większość badanych nie była zatrudniona w więcej niż jednym miejscu, a ponad 70% nie pracowało w czasie udzielania wywiadu. Jest to oczywiście wskaźnik bardzo wysoki, nawet w aspekcie znacznego bezrobocia wszystkich osób niepełnosprawnych, tym bardziej że badaną grupę cechuje lekki stopień

¹¹⁵ Por. I. Reszke: *Bezrobocie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1: A—F. Warszawa: Żak, 2003, s. 351.

niepełnosprawności. Jeżeli dodamy do tego fakt, że znaczna część respondentów mogła podjąć pracę jeszcze przed 1989 rokiem, to zauważamy, że trudno wyjaśnić te dane, posługując się wyłącznie argumentem ograniczeń związanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Spoglądając na ten problem w różnych perspektywach, można sformułować zróżnicowane tezy służące wyjaśnieniu tego zjawiska.

Z punktu widzenia psychologii zapewne należy zwrócić uwagę na fakt wielu cech (właściwości) charakterystycznych dla niepełnosprawności intelektualnej, które utrudniają aktywne poszukiwanie i utrzymanie posady po jej zdobyciu, przypomnijmy, że zostały one dokładnie scharakteryzowane w drugim rozdziale.

W aspekcie mechanizmów socjologicznych nasuwa się problem społecznego postrzegania osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym, z jednej strony stereotypu małej przydatności zawodowej, a z drugiej — traktowania jej jako jednostki niewymagającej szczególnego wsparcia społecznego, które przynależy ludziom z głębszymi niepełnosprawnościami. Efektem tego jest uwydatniana już wcześniej dwoistość sytuacji społecznej omawianej grupy osób.

Najbardziej interesujący aspekt, ze względu na podjęty temat pracy, dotyczy oczywiście kontekstu pedagogicznego. Obejmuje on między innymi edukację na „miarę możliwości”, która w praktyce oznacza realizowanie spłyconego programu kształcenia. Tymczasem odmienność tego programu nie powinna sprowadzać się wyłącznie do odrzucenia treści zbyt trudnych (w aspekcie możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną), ale polegać na wprowadzeniu w zamian innych zagadnień, które mogą (powinny) być przydatne w życiu codziennym i przynajmniej częściowo mogą substytuować sprawności intelektualne. Rezygnacja z części treści bez wprowadzania w zamian innych wiadomości (umiejętności) jest pewnego rodzaju szkołą konformizmu oraz przygotowywania do roli człowieka niepełnosprawnego z naznaczeniem nieporadności i oczekiwania wsparcia. Zapewne w obszarze szeroko pojętej edukacji można by znaleźć jeszcze inne czynniki wzmagające ryzyko konstytuowania się nieporadności na rynku pracy. Warto więc podjąć próbę prześledzenia przynajmniej niektórych spośród nich.

Szukanie związków między faktami biograficznymi i zdarzeniami z życiorysu edukacyjnego respondentów rozpoczynam od prześledzenia zależności między okresem przeniesienia do szkoły specjalnej i omówionymi już wskaźnikami biografii zawodowej, koncentrując się na liczbie miejsc pracy (ze szczególnym zwróceniem uwagi na kategorię „nigdy nie podjął pracy”) oraz zadeklarowanej posady w momencie

badania. Prócz tego — uwzględniając wskazane zmienne charakteryzujące biografię zawodową — określię związki z miejscem rozpoczęcia edukacji szkolnej, drugorocznością, odpadem szkolnym, zdobytym zawodem. Sądzę, że zbadanie istotności tych związków dostarczy informacji na temat funkcji szkoły w zakresie szkolnych czynników ryzyka bezradności społecznej — przyjmując oczywiście postawioną wcześniej tezę, że przewlekłe bezrobocie jest jednym ze wskaźników tego stanu.

We wcześniejszych dyskusjach występowała opinia, że szkoła ogólnodostępna w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych, a nawet jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku nie była dostatecznie przygotowana do kształcenia badanej grupy uczniów. Można by zatem przypuszczać, że zbyt późne skierowanie dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną do szkoły specjalnej może być czynnikiem niekorzystnie wpływającym na jego rozwój, a w konsekwencji — społeczną zaradność, której jednym ze wskaźników jest zapewne umiejętność zdobycia, utrzymania pracy zarobkowej. Okazuje się jednak, że uzyskane dane nie potwierdzają takiego związku (tabela 22).

Tabela 22

Okres przeniesienia do szkoły specjalnej a praca obecnie

Okres przeniesienia do szkoły specjalnej ¹¹⁶	Pracuje obecnie			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Edukacja wczesnoszkolna i wcześniej 100% = 82	24	29,3	58	70,7
Wyższe klasy szkoły podstawowej 100% = 65	20	30,8	45	69,2
Szkoła zawodowa 100% = 22	6	27,3	16	72,7
Razem 100% = 169	50	29,6	119	70,4

$\chi^2 = 0,104$ ($df = 2$) n.i.; $C = 0,024$

¹¹⁶ Analogicznie jak w przypadku tabeli 8 w celu uzyskania odpowiedniej liczby wskazań w wyodrębnionych kategoriach zostały połączone grupy: pierwsza z drugą i czwarta z piątą, tworząc logiczne kategorie: rozpoczął naukę w szkole specjalnej lub został do niej przeniesiony na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz został przeniesiony do szkoły specjalnej na etapie szkoły zawodowej lub nie uczęszczał do szkoły specjalnej wcale. Środkowa kategoria pozostała bez zmian. W pierwszym przypadku jest to grupa uczniów najwcześniej skierowanych do kształcenia segregacyjnego, a w ostatnim mających najmniejszy kontakt z taką formą edukacji.

Wskaźnik liczby osób, które nigdy nie podjęły pracy, jest zbliżony we wszystkich wyróżnionych — ze względu na okres przeniesienia do szkoły specjalnej — grupach. Zmienna ta także nie warunkuje w sposób istotny statystycznie liczby miejsc pracy respondentów ($\chi^2 = 7,347$ [$df = 4$] n.i.; $C = 0,204$), chociaż w tym przypadku wartość bezwzględna współczynnika kontyngencji mieści się w przedziale „korelacji wyraźnej, lecz małej”. Zapewne jest to efektem zdecydowanie niższego wskaźnika zatrudnienia w jednym miejscu pracy osób, które dopiero po szkole podstawowej trafiły do placówki specjalnej (18,2%), wobec znacznie wyższych wskaźników w pozostałych grupach (odpowiednio dla dzieci najwcześniej przeniesionych do szkoły specjalnej 46,3% oraz dla uczniów, którzy trafili do kształcenia segregacyjnego na etapie klas wyższych szkoły podstawowej 47,7%). Ogólnie jednak trudno doszukać się przejrzystej tendencji w analizie związku okresu przeniesienia do szkoły specjalnej z umiejętnością radzenia sobie jako pracownik na rynku pracy.

Innym uwarunkowaniem, które w założeniach mogło sprzyjać zaradności lub bezradności społecznej (w zależności od przyjętych argumentów i koncepcji kształcenia) jest drugoroczność i wieloroczność. Ponieważ zagadnienie to było już w poprzednim podrozdziale tematem dokładniejszej dyskusji, w tym miejscu przypomnijmy jedynie, że nie brakuje opinii, iż są one czynnikiem wyrównującym istniejące braki, niwelującym opóźnienia i zaniedbania. W tym ujęciu, obecnie krytykowanym, drugoroczność jawi się jako determinant zaradności w zakresie poszukiwania i utrzymywania pracy zawodowej. Z kolei krytyka omawianego niepowodzenia szkoły ukazuje ją jako czynnik szkodzący rozwojowi ucznia; zatem w prezentowanej analizie należałoby uznać drugoroczność jako predyktor bezradności badanych na rynku pracy. Dane obrazujące ten związek zostały zaprezentowane w tabelach 23, 24 i 25.

Podjęcie pracy bezpośrednio po szkole nie wiąże się w sposób istotny statystycznie z drugorocznością ($\chi^2 = 3,756$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,147$), chociaż daje się zauważyć nieco lepsza sytuacja w tym zakresie absolwentów, którzy doznali drugoroczności — ponad połowa z nich została zatrudniona bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Najgorszą sytuację zdeklarowali uczniowie, którzy nie doświadczyli tego niepowodzenia, spośród nich tylko trzecia część rozpoczęła swoją biografię zawodową od okresu tuż po zakończeniu edukacji szkolnej. Pewnym zaskoczeniem mogą być także dane obrazujące związek drugoroczności z podjęciem jakiegokolwiek pracy w życiu.

Tabela 23

Powtarzanie klasy a podjęcie pracy

Powtarzanie klasy	Podjęcie pracy bezpośrednio po szkole				Podjęcie jakiejkolwiek pracy stalej			
	tak		nie		tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak drugoroczności 100% = 89	32	36,0	57	64,0	56	62,9	33	37,1
Drugoroczność 100% = 45	24	53,3	21	46,7	33	73,3	12	26,7
Wieloroczność 100% = 35	14	40,0	21	60,0	26	74,3	9	25,7
Razem 100% = 169	70	41,4	99	58,6	115	68,1	54	31,9

Wykazują one także brak związku istotnego statystycznie ($\chi^2 = 2,280$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,115$). Ukazują zatem porównywalny stan w zakresie deklaracji również w przypadku osób, które doznały wieloroczności, czyli powtarzały klasę przynajmniej dwukrotnie. Tymczasem to właśnie one statystycznie najczęściej podejmowały pracę, z kolei brak jakiegokolwiek miejsca pracy deklarowały osoby, które ukończyły edukację bez powtarzania roku. Tendencję tę potwierdza także analiza rezultatów badania pokazującego związek drugoroczności z liczbą miejsc pracy (zob. tabela 24).

Tabela 24

Powtarzanie klasy a liczba miejsc pracy

Powtarzanie klasy	Liczba miejsc pracy					
	brak		jedno		dwa i więcej	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak drugoroczności 100% = 89	33	37,1	36	40,4	20	22,5
Drugoroczność 100% = 45	12	26,7	19	42,2	14	31,1
Wieloroczność 100% = 35	10	28,6	18	51,4	7	20,0
Razem 100% = 169	55	32,5	73	43,2	41	24,3

$\chi^2 = 3,173$ ($df = 4$) n.i.; $C = 0,136$

Mozna zatem postawić tezę, że w przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością drugoroczność, a nawet wieloroczność spełniały (obecnie niedocenianą) funkcję wyrównującą i korygującą — przynajmniej dla części uczniów. Należy jednak podkreślić, że teza ta wynika nie tyle z bezpośredniej analizy statystycznej — wszak dane nie wykazują związków istotnych statystycznie — ile z odniesienia ich do treści aktualnej części przywołanej literatury na temat drugoroczności. Mam na myśli te pozycje, których autorzy wykazują niekorzystne następstwa drugoroczności¹¹⁷. Zatem nie podważając słuszności używanych argumentów ani nie kwestionując empirycznych wyników prac badawczych, należy przyjąć tezę o niekorzystnych skutkach drugoroczności (a szczególnie wieloroczności) także dla badanej grupy osób. Efektem tego będą oczekiwania gorszej sytuacji na rynku pracy respondentów. Tym bardziej wydaje się to zasadne, że drugoroczność wskazuje na niższy od przeciętnego poziom radzenia sobie w roli ucznia. Zakładając, że przystosowanie szkolne jest częścią przystosowania społecznego¹¹⁸ (zapewne w pewnym zakresie jest i jego determinantem), należy oczekiwać wyraźnie niższych społecznie efektów absolwentów, którzy doznali niepowodzenia szkolnego w życiu dorosłym, w tym także na rynku pracy. Okazuje się, że jest odwrotnie, zatem w przypadku badanej grupy osób należy zweryfikować tezę o szkodliwości drugoroczności dla rozwoju społecznego. Przy czym trzeba zaznaczyć, że także w tej grupie jest spora liczba respondentów, którzy — jak się wydaje — kontynuują rozpoczęte niepowodzenia także po opuszczeniu murów szkoły. Wyższy zatem od przeciętnego wskaźnik zaradności na rynku pracy w grupie repetentów jest, moim zdaniem, przyczynkiem do stwierdzenia, że dla wielu spośród nich drugoroczność nie była zdecydowanie negatywnym faktem w biografii edukacyjnej. Stąd nie można uogólniać kategorycznych sądów o jej negatywnym wpływie na rozwój uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Jednak wyraźnie widoczna jest druga podgrupa repetentów, która jest całkowicie bezradna na rynku pracy. Zagadnienie wyraźnego podziału w gronie osób powtarzających klasę/klasę będzie jeszcze przedmiotem dyskusji w następnym podrozdziale.

¹¹⁷ Chodzi tu nie tylko o literaturę aktualną, ponieważ już drugoroczność była przedmiotem ostrej krytyki już w czasach, kiedy była jeszcze powszechnie uznanym środkiem korekcyjno-kompensacyjnym. Zob. np. J. Konopnicki: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PZWS, 1966.

¹¹⁸ Por. A. Stankowski, N. Stankowska: *Szkoła a zachowania dewiacyjne...*, s. 127.

W kontekście założeń odrzucających całkowicie negatywny wpływ drugoroczności należy rozpatrzyć jeszcze jedną zmienną, która w badanym związku może ogrywać istotną rolę pośredniczącą. Jest nią posada w zakładzie pracy chronionej. Przypomnijmy, że zatrudnianie osób nieradzących sobie na otwartym rynku pracy wynika ze statusu tego typu zakładów. Może więc respondenci — zwłaszcza z wielorocznością — masowo znajdowali posadę w takich zakładach, a to oczywiście warunkowało ogólny obraz ich poziomu zatrudnienia. Dane takie pokazuje tabela 18 umieszczona na s. 216.

Tabela 25

Powtarzanie klasy a praca w zakładzie pracy chronionej oraz obecnie

Powtarzanie klasy	Praca w zakładzie pracy chronionej				Pracuje obecnie			
	tak		nie		tak		nie	
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%
Brak drugoroczności 100% = 89	20	22,5	69	77,5	21	23,6	68	76,4
Drugoroczność 100% = 45	15	33,3	30	66,7	16	35,6	29	64,4
Wieloroczność 100% = 35	8	22,9	27	77,1	13	37,1	22	62,9
Razem 100% = 169	43	25,4	126	74,6	50	29,6	119	70,4

Badany związek nie jest istotny statystycznie ($\chi^2 = 2,014$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,109$), nie wskazuje także na istnienie tendencji w zakresie częstszego zatrudniania osób, które doznały drugoroczności w zakładach pracy chronionej.

Kolejnym, już ostatnim, potwierdzeniem omawianej tezy są dane na temat zatrudnienia w momencie prowadzenia wywiadu. Także i tutaj zauważamy nieznaczną tendencję na niekorzyść osób, które nie powtarzały ani jednej klasy w swojej biografii edukacyjnej ($\chi^2 = 3,262$ [$df = 2$] n.i. $C = 0,138$). Najwyższy wskaźnik obecnego zatrudnienia wykazują uczniowie z wielorocznością, najniższy zaś ci, którzy nie powtarzali klasy. Wydaje się, zatem, że problem drugoroczności nie jest zjawiskiem, które można wyjaśnić (a nawet) rozpatrywać w aspekcie opisanych w literaturze mechanizmów dotyczących dzieci i młodzieży o prawidłowym rozwoju intelektualnym. Przy czym, jak sadzę, uwarunkowań tych różnic należy szukać na kilku

plaszczynach. W tym miejscu za wcześnie jeszcze na szerszą próbę wyjaśniania (przyjdzie na nią czas po zaprezentowaniu związków drugoroczności z innymi zmiennymi warunkującymi aktualną sytuację życiową respondentów), warto jednak zwrócić uwagę na problem naznaczenia społecznego. Zwykle wiąże się on z wyrazistym niepowodzeniem życiowym — takim z pewnością jest drugoroczność. W sytuacji osób o prawidłowym rozwoju jest ona stygmatem ugruntowującym — najczęściej — zaniedbanie środowiskowe, lenistwo, nieorganizowanie, ubóstwo umysłowe itp. Uwydatnia zatem społecznie negatywne cechy, zależne przede wszystkim od samego ucznia i jego rodziny. W przypadku uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, niepowodzenie takie jest wpisane w jego karierę szkolną, zapewne dla wielu pedagogów w szkołach ogólnodostępnych było wstępem koniecznym dla podjęcia procedury przeniesienia do szkoły specjalnej. Zatem dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną jest to niepowodzenie szkolne (szkoły) rozpatrywane w kontekście jego innych ograniczeń. Powtarzanie klasy/klas miało miejsce w szkołach ogólnodostępnych, stąd przypuszczenie, że po zmianie szkoły stygmat repenta dewaluował się całkowicie. Wydaje się, że podsumowaniem dyskusji na temat tego związku będzie stwierdzenie, że drugoroczność nie jest czynnikiem utrudniającym radzenie sobie na otwartym rynku pracy osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Ukoronowaniem procesu kształcenia, nie tylko zawodowego, jest podjęcie pracy bezpośrednio po szkole. Paradoksalnie, zwłaszcza w czasach poprzedniej epoki gospodarczej, zdarzały się sytuacje rezygnacji ze szkoły w celu podjęcia pracy zarobkowej. Obecnie są to zdarzenia mniej prawdopodobne, ale także możliwe. Nie ulega jednak wątpliwości, że ukończenie szkoły zasadniczo podnosi szanse na zdobycie trwałej posady zawodowej. Dane statystyczne ukazujące ten związek prezentuję w tabelach 26 i 27.

Rezultaty prowadzonych badań potwierdzają istotny statystycznie związek ukończenia szkoły z pozyskaniem posady zawodowej bezpośrednio po szkole ($\chi^2 = 4,916$ [$df = 1$] i.; $C = 0,168$), jednak wartość bezwzględna współczynnika korelacji pokazuje, że jest to związek mało znaczący. Sądzę, że wyjaśnieniem tych danych są rezultaty dyskusji prowadzonej już wcześniej przy okazji analizy problemów pracy zawodowej w aspekcie temporalnym. W przypadku starszych respondentów uzyskanie posady niekoniecznie wiązało się z ukończeniem szkoły, wręcz przeciwnie — czasem dobrze płatna praca była predykatorem odpadu szkolnego¹¹⁹. Okoliczności zatrudniania bezpośrednio

¹¹⁹ Por. np. Z. Kwieciński: *Bezbronni...*

po szkole zmieniały się wraz z przeobrażeniami społecznymi, obecnie znalezienie pracy przez uczestników odpadu szkolnego jest już bardzo trudne. Zmiany te są widoczne w następnych analizach, między innymi związku ukończenia szkoły z podjęciem jakiejkolwiek pracy stałej (zob. tabela 26). W tym wypadku również współczynnik korela-

Tabela 26

Ukończona szkoła a podjęcie pracy¹²⁰

Ukończona szkoła	Podjęcie pracy bezpośrednio po szkole				Podjęcie jakiejkolwiek pracy stałej			
	tak		nie		tak		nie	
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%
Podstawowa i niepełna podstawowa 100% = 70	22	31,4	48	68,6	37	52,9	33	47,1
Zawodowa i średnia ¹²¹ 100% = 99	48	48,5	51	51,5	78	78,8	21	21,2
Razem 100% = 169	70	41,2	99	58,6	115	68,1	54	31,9

cji wskazuje na istnienie wyraźnego związku ($\chi^2 = 12,681$ [$df = 1$] i.; $C = 0,264$). Absolwenci szkoły zawodowej radzą sobie znacznie lepiej na rynku pracy, niespełna 8 na 10 osób deklaruje w swojej biografii zawodowej posiadanie stałej pracy. Pośród respondentów, którzy swoją edukację zakończyli na szkole podstawowej (lub jeszcze wcześniej), mniej niż połowa jest w takiej sytuacji. Podobnie wysoka wartość korelacji cechuje związek ukończenia szkoły z liczbą miejsc pracy (zob. tabela 27).

W czasie prowadzenia wywiadu spośród respondentów legitymujących się wykształceniem podstawowym lub niepełnym podstawowym nie pracowało aż 85,7%, czyli tylko 14,3% posiadało stałą pracę, natomiast w przypadku uczestników badania, którzy skończyli przynajmniej szkołę zawodową, stałą pracę zadeklarowało 40,4%. Bez pracy pozostawało więc 59,6% pytaných osób. Efektem zestawienia tych danych jest wykazanie związku istotnego statystycznie ($\chi^2 = 13,427$ [$df = 1$] i.; $C = 0,271$), natomiast analiza jakościowa nie pozostawia wątpliwości, że nieukończenie szkoły zawodowej znacznie utrudnia radzenie sobie na otwartym rynku pracy.

¹²⁰ W przypadku tego typu tabel do obliczenia χ^2 zastosowano wzór zalecany dla tabel dwudzielnych przez G.A. Ferguson a i Y. Takane: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN, 1997, s. 244–246.

¹²¹ Ukończenie szkoły średniej dotyczyło jedynie 2 osób.

Tabela 27

Ukończona szkoła a liczba miejsc pracy

Ukończona szkoła	Liczba miejsc pracy					
	brak		jedno		dwa i więcej	
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%
Podstawowa i niepełna podstawowa 100% = 70	33	47,1	26	37,1	11	15,7
Zawodowa i średnia 100% = 99	22	22,2	47	47,5	30	30,3
Razem 100% = 169	55	32,5	73	43,2	41	24,3

$\chi^2 = 12,436$ ($df = 2$) i.; $C = 0,262$

Część osób po rezygnacji z edukacji w szkole zawodowej podjęło trud uzupełnienia kwalifikacji na kursach przyuczających do zawodu. Nie jest to grupa w sposób znacznie różnicująca wskaźnik deklaracji ukończenia szkoły zawodowej od wskaźnika zdobycia kwalifikacji zawodowych, ale wprowadza pewne różnice. Warto zatem prześledzić omawianą problematykę także w kontekście tej zmiennej. Dane takie prezentują tabele 28 i 29.

Tabela 28

Zdobyty zawód a podjęcie pracy

Zdobyte kwalifikacje zawodowe	Podjęcie jakiejkolwiek pracy stałej				Pracuje obecnie			
	tak		nie		tak		nie	
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%
Tak 100% = 114	89	78,1	25	21,9	44	38,6	70	61,4
Nie 100% = 55	26	47,3	29	52,7	6	10,9	49	89,1
Razem 100% = 169	115	68,1	54	31,9	50	29,6	119	70,4

Zdobycie kwalifikacji zawodowych także na kursach przygotowawczych zwiększa szanse uzyskania stałej posady; jest to widoczne w trakcie analizy statystycznej związków zdobytego zawodu z podjęciem jakiejkolwiek pracy ($\chi^2 = 16,184$ [$df = 1$] i.; $C = 0,296$) oraz z pracą zawodową w momencie prowadzenia badania ($\chi^2 = 13,652$

[$df = 1$] i.; $C = 0,273$). W obu wypadkach wskaźniki korelacji są wyższe aniżeli w analogicznych analizach ukończenia szkoły.

Przytoczone dane sugerują zatem, że nie tyle świadectwo szkoły zawodowej, ile zaświadczenie o kwalifikacjach zawodowych jest czynnikiem wzmagającym zaradność zawodową. Jest to widoczne zwłaszcza w szczegółowej analizie przedstawionych danych, na dowód tego przywołajmy deklarację osób bez kwalifikacji zawodowej, które wskazują, że w momencie badania pośród nich pracowało tylko 10% respondentów, reszta pozostawała bez pracy zarobkowej. Dopelnieniem omawianych danych jest spojrzenie na biografię zawodową z perspektywy liczby miejsc pracy (zob. tabela 29). Także w tym aspekcie zaprezentowane dane dostarczają jednoznacznych dowodów na istnienie wyraźnego związku między kwalifikacjami zawodowymi a zaradnością w zakresie poszukiwania pracy zarobkowej. Można zatem powiedzieć, że ukończenie szkoły i zdobycie kwalifikacji zawodowych jest czynnikiem zmniejszającym ryzyko bezradności społecznej.

Tabela 29

Zdobyte kwalifikacje zawodowe a liczba miejsc pracy

Zdobyte kwalifikacje zawodowe	Liczba miejsc pracy					
	brak		jedno		dwa i więcej	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Tak 100% = 114	26	22,8	54	47,4	34	29,8
Nie 100% = 55	29	52,7	19	34,6	7	12,7
Razem 100% = 169	55	32,5	73	53,2	41	24,3

$\chi^2 = 16,088$ ($df = 2$) i.; $C = 0,295$

Znikoma liczba respondentów uczestnicząca w kursach doszkalających (8 osób) już po uzyskaniu kwalifikacji zawodowych uniemożliwia przedstawienie w tym zakresie rzetelnych analiz statystycznych. Jednak uzupełniając, warto dodać, że spośród nich 6 (75%) zadeklarowało, że posiada stałe miejsce pracy, co jest wskaźnikiem bardzo wysokim wobec zaprezentowanego wcześniej poziomu bezrobocia wszystkich respondentów. Być może w obszarze edukacji permanentnej tkwi szansa na poprawienie zaradności zawodowej badanych osób? Zapewne jest to temat godny osobnego badania, co zostało umotywowane już wcześniej.

Konsekwentnie, uznając subiektywne odczucia jako czynnik determinujący zdiagnozowany stan, a jednocześnie — zgodnie z przywołaną koncepcją sytuacji — konstruujący poczucie bezradności i zaradności społecznej, nie sposób pominąć w prezentowanych analizach związków wspomnień ze szkoły z deklaracjami na temat pracy zawodowej. Dane takie prezentuje tabela 30. Związki nie są istotne statystycznie (wspomnienia ze szkoły a praca bezpośrednio po szkole $\chi^2 = 3,436$ [$df = 4$] n.i.; $C = 0,141$; wspomnienia ze szkoły a wykonywanie jakiejkolwiek pracy stałej $\chi^2 = 6,479$ [$df = 4$] n.i. $C = 0,192$). Szczegółowa analiza pozwala jednak na wyróżnienie pewnych, raczej zaskakujących, tendencji. Do najgorzej radzących sobie na rynku pracy należą respondenci dobrze wspominający szkołę (dotyczy to obu prezentowanych w tabelach analiz). Znacznie lepsze wskaźniki w zakresie zatrudnienia wykazują badani wspominający szkołę źle lub ambiwalentnie. Podobne wnioski można wysnuć, badając, wprowadzie również nieistotne statystycznie związki, ale analogicznie ukazujące niższy wskaźnik liczby miejsc pracy osób dobrze wspominających szkołę ($\chi^2 = 8,618$ [$df = 8$] n.i.; $C = 0,220$) oraz pracujących w momencie badania ($\chi^2 = 4,678$ [$df = 4$] n.i.; $C = 0,164$). Wyjaśnienie tego jest trudne. Upraszczając nieco problem, można by postawić tezę, że szkoła, która kojarzy się z dobrymi wspomnieniami, nie jest miejscem zmuszającym do maksymalnego wysiłku poznawczego. Brak tego

Tabela 30

Wspomnienia ze szkoły a podjęcie pracy

Wspomnienia ze szkoły	Praca bezpośrednio po szkole				Podjęcie jakiejkolwiek pracy stałej			
	tak		nie		tak		nie	
	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%	liczba wska- zań	%
Ogólnie dobre 100% = 27	8	29,6	19	70,3	13	48,2	14	51,8
Dobre tylko ze szkoły specjalnej 100% = 23	9	39,1	14	60,9	15	65,2	8	34,8
Mieszane 100% = 39	19	48,7	20	51,3	29	74,4	10	25,6
Źłe 100% = 35	17	48,6	18	51,4	25	71,4	10	28,6
Źadne/nie pamiętam 100% = 45	17	37,8	28	62,2	33	73,3	12	26,7
Razem 100% = 169	70	41,2	99	58,6	115	68,1	54	31,9

wysiłku wiąże się z niższymi kompetencjami także społecznymi, co utrudnia zachowania zaradnościowe także na rynku pracy.

Teza ta jednak wydaje się bezpodstawna. Wszak dobra edukacja nie musi wiązać się ze stresem, wysoki poziom kształcenia — z surową dyscypliną, a intensywność poznawcza — wyłącznie ze zmęczeniem. Wszystkie te elementy dobrej edukacji mogą być realizowane w oderwaniu od stresu, surowej dyscypliny i skrajnego zmęczenia. Gdzie więc szukać uwarunkowań zdiagnozowanego stanu rzeczy? Być może w skrajnościach, w kreowaniu konformistycznej postawy społecznej często budowanej na kanwie niestarannej, leniwej edukacji, rezygnowaniu z tego, co trudne dla osoby niepełnosprawnej — uzasadniając nadmierne ułatwienia ograniczeniami umysłowymi i antycypowaną rolą społeczną — rolą osoby niepełnosprawnej. Uzasadnienie tej tezy wymaga bardziej szczegółowych analiz, zostaną one zaprezentowane w dalszej części pracy, między innymi w kontekście obecnej sytuacji społecznej respondentów, rozpatrywanej głównie w aspekcie przywoływanych już wielokrotnie zmiennych.

5.5. Wyznaczniki życia codziennego — w kontekście wskaźników i determinantów bezradności społecznej

Opisywanie i wyjaśnianie losów życiowych określonej grupy osób niesie z sobą potrzebę odnoszenia się do wielu zagadnień kontekstowych, często także warunkujących rozpoznawany i rozpatrywany stan. Do ważniejszych, moim zdaniem, należy zaliczyć plany życiowe, te zaś treściowo i przyczynowo łączą się z aspiracjami. Przypomnijmy, że opisywane losy życiowe wyjaśniane są za pomocą pojęcia bezradności społecznej, warto więc w obu przywołanych zagadnieniach — aspiracjach i planach życiowych osób niepełnosprawnych intelektualnie — podjąć próbę scharakteryzowania symptomów bezradności.

Aspiracje wpływają na aktywność społeczną, kulturalną, nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, determinują wybór zawodu oraz inne działania podejmowane w życiu człowieka¹²²; należy przyjąć

¹²² Zob. A. Janowski: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN, 1977; T. Lewowicki: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 1987.

więc, że są one jednym z głównych determinantów nie tylko planów życiowych, ale także sytuacji społecznej w życiu dorosłym.

Aspiracje są jednym z komponentów osobowości. Zwykle utożsamia się je z indywidualnymi pragnieniami i dążeniami, życzeniami¹²³, wartościami (identyfikowanymi z ogólnym kryterium według, którego jednostka dokonuje wyborów)¹²⁴.

Z punktu widzenia omawianych zagadnień warto spojrzeć na problematykę aspiracji w dwóch wymiarach. Pierwszy lokuje ją w gronie zmiennych zależnych warunkowanych sytuacją rozwojową i społeczną osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W kontekście tych rozważań jawią się pytania o związek właściwości lekkiego upośledzenia umysłowego oraz sytuacji społecznej badanych osób z aspiracjami (np. wzajemne wzmacnianie bądź osłabianie określonych aspiracji przez uczniów klasy specjalnej w toku wzajemnych interakcji szkolnych). Przy czym w przypadku sytuacji społecznej chodzi o wyznaczniki odróżniające warunki funkcjonowania osoby niepełnosprawnej intelektualnie od warunków funkcjonowania człowieka o prawidłowym rozwoju umysłowym.

W drugim kontekście — ściśle związanym z bezradnością społeczną — aspiracje traktowane są jako zmienna niezależna pełniąca funkcje regulacyjne wobec działania skierowanego na osiągnięcie zamierzonych wyników. W tym ujęciu aspiracje adekwatne do możliwości ich faktycznej realizacji przynoszą korzyści społeczne i indywidualne, w innych przypadkach (aspiracji zawyżonych i zaniżonych) efektem działania są straty¹²⁵. Odnosząc przywołane wiadomości obrazujące wpływy aspiracji na działanie do społecznej sytuacji osób niepełnosprawnych, należy wspomnieć o różnorodnych barierach skutecznie ograniczających ich możliwości realizowania swoich aspiracji od tych posiadanych przez osoby o prawidłowym rozwoju umysłowym. Przy czym, analogicznie jak wcześniej, nie chodzi tu wyłącznie o zaniżone możliwości w zakresie rozwoju umysłowego, ale przede wszystkim o funkcjonowanie społeczne. To oczywiście może stanowić podłoże tradycyjnie ujmowanej wyuczonej bezradności, opartej na mechanizmie braku korelacji między działaniami (wyznaczanymi przez aspi-

¹²³ Por. A. Janowski: *Aspiracje młodzieży...*, s. 32; Z. Skorny: *Aspiracje*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Innowacja, 1993, s. 28; M. Szczepańska-Pustkowska: *Aspiracje*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1: A—F. Warszawa: Żak, 2003, s. 195—196.

¹²⁴ *Słownik pojęć socjologicznych*. Red. M. Pacholski, A. Słaboń. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 2001, s. 219

¹²⁵ Z. Skorny: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980.

racje) a efektami tych działań (warunkowanymi wspomnianymi ograniczeniami i barierami).

Spoglądając na aspiracje w aspekcie bezradności społecznej traktowanej jako ubóstwo kulturowe, również możemy doszukać się pewnych związków. Mianowicie są one wyznacznikiem aktywności i dążenia do poprawy swojej sytuacji życiowej, zatem ich brak (lub bardzo niski poziom) wskazuje na bierność, apatię, wycofanie, poczucie bezsilności, czyli typowe wskaźniki bezradności społecznej.

Rozpatrywanie i empiryczna eksploracja aspiracji życiowych dzieci i młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym w przeszłości nie były tematem zbyt często podejmowanym¹²⁶; również obecnie, w polskim piśmiennictwie z zakresu pedagogiki specjalnej brakuje szerszych badań nad tym zagadnieniem. W celu krótkiego zarysowania aspiracji uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym posłużę się wnioskami ukonstytuowanymi na kanwie prowadzonych badań nad aspiracjami oraz ich uwarunkowaniami na etapie gimnazjum¹²⁷.

Ogromna większość spośród badanych wykazuje realistyczne aspiracje edukacyjne, wskazując chęć uczęszczania do zasadniczej szkoły zawodowej. Średnio, co dziesiąty uczeń zamierza w przyszłości kształcić się w szkołach średnich — technikach i liceach. Jeśli wierzyć tym deklaracjom, to ukazują one zawyżony poziom aspiracji edukacyjnych badanej grupy młodzieży. Wszak program kształcenia dziennej szkoły średniej pozostaje raczej poza zasięgiem możliwości poznawczych uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową. Przypomnijmy jednak, że zaprezentowane wcześniej badania nad losami tej grupy dostarczają informacji o jednostkowych przypadkach osób legitymujących się wykształceniem średnim mimo orzeczenia o lekkim stopniu upośledzenia umysłowego. Badanie związku deklaracji

¹²⁶ Zob. np. J. Pilecki: *Pozaszkolne czynniki kształtowania aspiracji zawodowych uczniów upośledzonych umysłowo*. „Szkoła Specjalna” 1981, nr 4; M. Marek-Ruka: *Aspiracje zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo*. W: *Terapia dziecka specjalnej troski*. Red. E. Czyżowska, J. Sowa. Rzeszów 1987; K. Kucyper: *Aspiracje życiowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. „Chowanna” 1990, nr 1.

¹²⁷ W badaniach uczestniczyło 110 uczniów z orzeczoną lekką upośledzeniem umysłowym. 67 uczęszczało do gimnazjów specjalnych (sześć klas, w sześciu szkołach) oraz 43 gimnazjalistów kształcących się w szkołach ogólnodostępnych. Badania zostały przeprowadzone na terenie woj. śląskiego w 2002 i 2003 roku przy pomocy techniki wywiadu. Część badań przeprowadzili przeszkoleni do tego celu uczestnicy seminariów dyplomowych. Wyniki badań częściowo zostały opublikowane. Zob. Z. Gajdzica: *Życiowe aspiracje uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową jako wskaźnik ich realnej integracji społecznej*. W: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Red. G. Dryżałowska, H. Żuraw. Warszawa: Żak, 2004, s. 195—205.

z formą kształcenia (segregacyjna — integracyjna) nie wykazały związku istotnego statystycznie ($\chi^2 = 5,640$; n.i. [$df = 3$]).

Za niepokojące należy uznać dane obrazujące dwunastoprocentowy wskaźnik uczniów szkoły specjalnej zamierzających zakończyć edukację na etapie gimnazjum. Można potraktować te wypowiedzi jako wskaźnik potencjalnego odpadu szkolnego, zakładając jego powiększenie o wypadki losowe.

Praktycznie, wszyscy respondenci zamierzają (i są przekonani, że będą) w przyszłości pracować zawodowo, spora grupa spośród nich (niespełna 20%) zamierza także utworzyć własny zakład pracy.

Większość uczniów jest przekonana, że uda im się w przyszłości zrealizować swoje zamierzenia, przy czym nieco większą wiarę wykazują uczniowie uczęszczający do szkół masowych (62,8%), aniżeli ich rówieśnicy kształcący się w szkołach specjalnych (49,3%). Uwzględniając jednak zbliżone dane w pozostałych kategoriach, warto podkreślić, że różnice te nie są istotne statystycznie ($\chi^2 = 2,132$; n.i. [$df = 3$]).

Koncentrując się na wypowiedziach optymistycznych, nie należy zapominać o grupie młodych ludzi zupełnie negujących swoje szanse na osiągnięcie zakreślonych w aspiracjach marzeniach. Najbardziej dobitnie ujął to jeden z respondentów kształcący się w szkole ogólnodostępnej, odpowiadając: „[...] nie mam szans, bo i tak będę miał zbyt mało punktów”. Prawdopodobnie przekonanie to zostało ugruntowane na podstawie wszechobecnego ostatnio we wszystkich szkołach testów kompetencji i ich rezultatów mierzonych w skali punktowej. W innych wypowiedziach gimnazjaliści wskazywali odmienne powody: złe oceny w szkole, brak zdolności. W jednym przypadku pojawiło się także wyjaśnienie, że „i tak nie mam szans, bo chodzę do szkoły o niskim poziomie” (uczennica uczęszczająca do szkoły specjalnej)¹²⁸.

Wypowiedzi te należy traktować jako predyktor stanu bezradności albo wskaźnik konstytuowania się tego stanu na podstawie niskiej samooceny i oczywiście skromnych aspiracji.

Wyjaśnienie znaczenia dla przyszłego funkcjonowania społecznego formułowanych aspiracji zawodowych wymaga pewnej konfrontacji z rzeczywistością. Ta z kolei pokazuje, że zbyt wysokie (nierealistyczne) aspiracje są brutalnie weryfikowane przez tak zwany ład społeczny. Im bardziej odroczone weryfikacja, tym bardziej może być ona bolesna dla młodego człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym. Dlatego, jak sadzę, to szkoła powinna brać współodpowiedzialność za kreowanie realistycznych aspiracji zawodowych badanej grupy osób.

¹²⁸ Z. Gajdzica: *Życiowe aspiracje uczniów z lekką niepełnosprawnością...*, s. 201.

Jednak jasno sprecyzowane aspiracje, całkowicie analogiczne z zakreślonymi społecznie możliwościami, są nie tylko odzwierciedleniem, ale także utrwaleniem istniejącej stratyfikacji społecznej. Aspiracje dopasowane do barier społecznych utrwalają więc role społeczne osób niepełnosprawnych intelektualnie. Jak zauważył Pierre Bourdieu, system społeczny o mocno zaznaczonych granicach interioryzuje szkolne podziały zgodnie z podziałami społecznymi, z kolei system o niewyraźnych sposobach porządkowania sprzyja aspiracjom niewyraźnym i mętным¹²⁹. Uwaga ta wskazuje na istnienie związku między społecznym postrzeganiem (zakreślaniem roli) osób niepełnosprawnych intelektualnie z konstruowaniem aspiracji przez uczniów świadomych przynależności do tej grupy. Można zatem przypuszczać, że każde rozmycie (niezgodność) co do możliwości funkcjonowania społecznego (np. w zakresie pracy zawodowej) osób z lekkim upośledzeniem umysłowym będzie niosło z sobą formułowanie aspiracji zawodowych wykraczających poza ogólnie przyjęte ramy. W tym ujęciu zawyżone aspiracje są wyznacznikiem dążenia do poprawy swojej sytuacji społecznej, mogą zatem zostać zaliczone do cech konstytutywnych strategii zaradnościowej. Jest to kolejnym wyznacznikiem ambiwalentnej sytuacji społecznej badanej grupy osób.

Aspiracje, jak już wspomniałem, są jednym z czynników składających się na plany życiowe, odgrywają ważną rolę w ich kształtowaniu się. Ogólnie — na obraz planów życiowych składają się informacje o różnych sprawach, czynnikach motywacyjnych, orientacjach życiowych, a także o lansowanych wzorach (modelach) życia. W tym sensie kategoria planów życiowych jest wieloznaczna¹³⁰.

Do najczęściej cytowanych definicji planów życiowych należy zaliczyć propozycję Włodzimierza Szewczuka, który tym terminem określa system podstawowych celów, do których jednostka zmierza w swoim działaniu, oraz ogólne zasady ich realizowania¹³¹. Generalizując istotę definiowania planów, warto wspomnieć, że dotyczą one spraw bardzo ważnych dla ich autora, zawierają jego pogląd na świat, potrzeby i uznanie wartości, prócz tego że są realizowane w dłuższym okresie i zajmują znaczną część jego aktywności¹³².

¹²⁹ P. Bourdieu: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Przeł. P. Biłos. Warszawa: Scholar, 2005, s. 199.

¹³⁰ T. Lewowicki: *O pojmowaniu planów życiowych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowaniach tych planów*. W: *Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicza*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza, 2004, s. 9.

¹³¹ W. Szewczuk: *Psychologia*. Warszawa: WSiP, 1990, s. 210.

¹³² D.P. Mc Adams, K. Reutzell, J.M. Foley: *Complexity and generativity ad mid-life: relations among social motives, ego development adults plans of the futu-*

O osobowościowych, społecznych i kulturowych uwarunkowaniach planów życiowych piszą praktycznie wszyscy autorzy podejmujący tę problematykę¹³³. Formułowanie planów życiowych jest ważną kwestią nie tylko indywidualną, ale także społeczną. Dlatego w przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie nie można koncentrować się wyłącznie na rozwojowych ograniczeniach w realnym konstruowaniu planów życiowych, ale należy uwzględnić także bariery społeczne. Jest to szczególnie zasadne w aspekcie przyjęcia definicji niepełnosprawności o nachyleniu społecznym, co jest punktem wyjścia dyskusji podjętej w tym opracowaniu.

Badanie planów życiowych młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym nie jest zagadnieniem całkowicie nieobecnym w polskim piśmiennictwie z zakresu pedagogiki specjalnej¹³⁴. Oczywiście, diagnozy dość szybko dezaktualizują się w związku ze zmieniającą się sytuacją społeczną, zatem można przyjąć, że kolejne badania prowadzone nad tym zagadnieniem nie dostarczają wiedzy redundantnej.

Generalnie, kwerenda przytoczonej literatury pokazuje, że lekki stopień niepełnosprawności intelektualnej nie powinien być czynnikiem zdecydowanie różnicującym plany formułowane przez tę grupę od planów młodzieży o prawidłowym rozwoju umysłowym. Trudno jednak zaprzeczyć, że niektóre zaburzenia charakterystyczne dla tego stanu utrudniają proces planowania. Mogą to być trudności w abstrakcyjnym myśleniu, zdolności wnioskowania, przewidywania, ograniczona zdolność decentracji. Należy jednak pamiętać, że grupa

re. „Journal of Personality and Sociality Psychology” 1986, No. 50, s. 800—807. Podają za: B. Górnicka: *Plany życiowe młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2004, s. 15.

¹³³ Cz. Banach: *Kształtowanie się planu życiowego i losów absolwentów liceów ogólnokształcących*. Warszawa: WSiP, 1978; Z. Kwieciński: *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1995; T. Lewowicki: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 1987; B. Galas, T. Lewowicki: *Osobowość a aspiracje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1991. W: *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaozlia*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn (Filia): Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.

¹³⁴ Zob. E. Minczakiewicz: *Perspektywy życiowe w wyobrażeniach dorastającej pełno- i niepełnosprawnej umysłowo młodzieży*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1996, T. 7; B. Szczupał: *Plany życiowe młodzieży upośledzonej*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 10; B. Górnicka: *Plany życiowe młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2004; E. Szmaglińska: *Treść planów życiowych młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. W: *Niepełnosprawni wśród nas. O dostęp do edukacji i prawa do rozwoju*. Red. D. Czubała, J. Lach-Rosocha. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2004.

czynników społeczno-kulturowych także odgrywa istotną rolę w procesie konstytuowania się planu. W związku z tym ograniczenia wynikające z lekkiego upośledzenia umysłowego należy traktować jako jeden z wielu czynników warunkujących powstawanie realnych korzystnych lub spaczonych planów życiowych.

Podsumowując przegląd badań nad młodzieżą z lekką niepełnosprawnością umysłową, należy podkreślić:

- ogólne podobieństwo treści planów młodzieży lekko upośledzonej umysłowo i jej rówieśników w normie intelektualnej, zwłaszcza w zakresie miłości i życia rodzinnego jako priorytetowych wartości;
- różnice między grupami w zakresie preferencji wartości materialnych traktowanych przez młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako uwarunkowanie życiowego powodzenia, w przeciwieństwie do młodzieży o prawidłowym rozwoju umysłowym, która powodzenie dostrzega raczej w kwalifikacjach zawodowych;
- znaczniejszą koncentrację na celach odległych wraz z jednoczesnymi trudnościami w zakresie operacjonalizacji tych celów grupy młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym;
- wpływ realnych możliwości kształcenia, zatrudnienia i sytuacji na rynku pracy na plany młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym — deprecjonowanie tym samym predyspozycji i zainteresowań własnych (trzeba także podkreślić związek realizmu planów z wiekiem badanych oraz samooceną, realizm jest najbardziej widoczny na etapie kształcenia zawodowego, a realności nie sprzyja oczywiście samoocena nieadekwatna do obiektywnej);
- dla młodzieży z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej charakterystyczny jest także niski poziom samodzielności w przewyżnianiu ewentualnych trudności związanych z realizacją zamierzonych planów¹³⁵.

Odnosząc tę problematykę do bezradności społecznej, należy więcej miejsca poświęcić planom spaczonym (zdeformowanym)¹³⁶. Najprościej ujmując, są one nierealne lub niekorzystne z punktu widzenia społeczeństwa czy samej osoby formułującej. Problemem w aspekcie rozwoju społecznego będą także plany zbudowane na kanwie zaniżonej samooceny. Uogólniając — plany spaczone będą sprzyjały bezradności społecznej. W przypadku tych określonych nierealnie, na wyrost, problemem będą trudności w ich realizowaniu. Osoba nie będzie doznawała więc poczucia sprawstwa w zakresie realizowania

¹³⁵ E. S z m a g ł i ń s k a: *Treść planów życiowych...*, s. 154.

¹³⁶ Por. Cz. B a n a c h: *Kształtowanie się planu życiowego...*, s. 5.

założonych celów, nie będzie odczuwała pozytywnej korelacji między działaniami i rezultatami działania. Dodatkowym predykatorem bezradności będzie tu wykazany także niski poziom samodzielności w przewyżnianiu trudności. Plany spaczone w przeciwnym kierunku będą sprzyjały bierności, alienacji, wycofaniu, co wyznacza bezradność społeczną utożsamianą z bezsilnością i ubóstwem ekonomiczno-kulturowym.

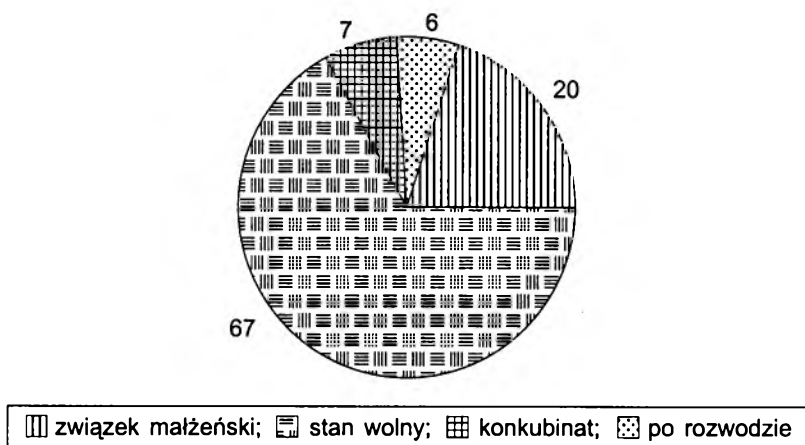
Tematem wcześniejszych podrozdziałów była problematyka edukacji i pracy zawodowej. Z pobieżnej analizy przywołanych tu aspiracji i planów formułowanych przez młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym można wysnuć dwa podstawowe wnioski. Pierwszy dotyczy związku deklaracji dotyczących aspiracji (planów) w zakresie edukacji ze stanem zdiagnozowanym w badaniach. Faktycznie, badana grupa osób omija wszelkie formy doksztalcania, a nierzadko także kończy edukację, zanim zdobędzie kwalifikacje zawodowe. W drugim przypadku — zadeklarowanej chęci pracy i konfrontacji jej z wynikami — zauważamy znaczne rozbieżności, wynikające z niebotycznego wskaźnika bezrobocia wśród badanych osób. Dysonans ten zapewne może być źródłem poczucia bezradności. Niemniej jednak praca zawodowa jest jedną z wielu ważnych sfer życia człowieka, warto więc podjąć próbę zakreślenia stanu faktycznej sytuacji rodzinnej, materialnej, a także kierunku dalszych dążeń badanych. Uzyskane dane, przynajmniej w wybranych sferach, warto odnieść do konkretnych rezultatów badań nad aspiracjami i planami życiowymi młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim.

Punktem wyjścia w opisywaniu obecnej sytuacji życiowej respondentów można uczynić stan cywilny. Założenie rodziny było zawsze istotnym elementem planów życiowych badanej grupy osób; również prowadzone obecnie badania wskazują, że niewiele zmieniło się tym zakresie. Analizując szczegółowo prowadzone aktualnie badania nad tym zagadnieniem, zauważamy, że średnio 9 na 10 osób zamierza w przyszłości założyć rodzinę i posiadać dzieci, zwykle kilkoro¹³⁷, a i sama wiedza na temat funkcji rodziny jest wysoka¹³⁸. Tymczasem

¹³⁷ Zob. E. S z m a g l i ń s k a: *Treść planów życiowych...*, s. 159; B. G ó r n i c k a: *Plany życiowe młodzieży...*, s. 181—182; E. D r o z d: *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. W: B. S z c z u p a ł: *Młodzież niepełnosprawna — szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Kraków: Akapit, 2005, s. 202.

¹³⁸ H. Ł a ś: *Postawy młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz normą intelektualną wobec małżeństwa i rodziny*. W: *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*. Red. W. D y k c i k, Cz. K o s a k o w s k i, J. K u c z y ń s k a - K w a p i s z. Olsztyn—Poznań—Warszawa: PTP, 2002, s. 365—366.

przedstawione dane w tej pracy (zob. wykres 5)¹³⁹ pokazują sytuację zgoła przeciwną. Większość badanych nie założyła rodziny, co piąty żyje w związku małżeńskim, kilkanaście osób mieszka na stałe z partnerem życiowym bez zalegalizowanego związku, natomiast 10 osób jest po rozwodzie, spośród nich 3 żyją w konkubinacie z nowymi partnerami. Zdecydowanie najwięcej osób pozostających w stanie wolnym zadeklarowali przedstawiciele najmłodszej grupy, co jest uzasadnione młodym wiekiem. Natomiast wśród nich znajduje się wyraźnie najwyższy odsetek osób żyjących w konkubinacie. Warto jednak podkreślić, że w grupie osób najstarszych, legitymujących się wiekiem — co najmniej dojrzałym, w momencie badania aż połowa pozostaje bez stałego partnera życiowego. W tej grupie jest także najwyższy wskaźnik osób po rozwodzie.



Wykres 5. Stan cywilny — w procentach

Stwierdzenie, że wyobrażenia na temat założonej przez siebie w przyszłości rodziny kształtują się na podstawie własnych doświadczeń, nie wymaga uzasadnienia. Podstawowy bagaż tych doświadczeń jest oczywiście efektem sytuacji rodzinnej w dzieciństwie, zapewne część tego typu wspomnień jest także związana w postrzeganiem rodzin najbliższych, zwłaszcza w okolicznościach negatywnych wzorców swoich rodziców. Teoretycznie więc, złe wzorce rodzinne wzmacniane nieprawidłowymi relacjami z sąsiadami lub innymi osobami są deter-

¹³⁹ Wskaźnik ten potwierdzają wyniki badań prowadzonych, po roku 2000, przez A. Zawiślak: *Społeczne wsparcie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: A. Pielecki: *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 97.

minantem wypaczonych planów życiowych. W takim układzie można zatem dostrzec pewną niekonsekwencję. Otóż spora grupa osób z lekkim upośledzeniem umysłowym wywodzi się, co było już przedmiotem dokładnej dyskusji, z rodzin o stosunkowo niskim statusie społecznym, kulturowym i ekonomicznym, można zatem przypuszczać, że trudna sytuacja wychowawcza, jakiej doznali w dzieciństwie, będzie zniechęcała ich do formułowania planów związanych z posiadaniem rodziny. W miejsce perspektyw rodzinnych powinny pojawiać się konstrukcje oparte na przykład na stylu „singla” — człowieka niewchodzącego w stałe związki. Przywołane badania nad planami żywymi pokazują jednak, że założenie rodziny jest ważnym celem ogromnej większości osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Co zatem staje na przeszkodzie urzeczywistnieniu tego celu? Pomijając argument młodego wieku jednej z trzech wyróżnionych w aspekcie temporalnym grup, zauważamy niski odsetek zawieranych związków małżeńskich przez osoby ze starszych grup — trzydziesto-, czterdziestoletnich. Dwudziestoprocentowy wskaźnik deklaracji pozostawania w związku małżeńskim trzydziestolatków — z punktu widzenia interesu społecznego — należy uznać za niepokojący. W przypadku tej i starszej grupy można zatem mówić o pewnym zakresie niezrealizowania (w tym zakresie) planów życiowych. Potwierdzeniem tego są deklaracje obrazujące marzenia badanych — będą one przedmiotem dokładniejszej analizy w dalszej części, w tym miejscu wspomnę tylko, że spora ich grupa dotyczy właśnie założenia rodziny. Problemy ze znalezieniem partnera życiowego mogą mieć wielorakie podłoże. Jednym z powodów mogą być własne kompleksy, niska samoocena, trudności w nawiązywaniu interakcji społecznych. Innej przyczyny można szukać w „niskiej atrakcyjności społecznej” absolwentów szkoły specjalnej, związanej z deprecjonującą rolą społeczną osoby niepełnosprawnej intelektualnie. To oczywiście determinuje poszukiwanie partnerów życiowych w obrębie swojego habitusu, o niskim wykształceniu, czasem także z orzeczoną upośledzeniem umysłowym. Kolejne źródło problemów może być związane ze stosunkowo niskim statusem społecznym rodzin, z których wywodzą się badani; to oczywiście niesie z sobą konsekwencje niewielkich możliwości wsparcia przez rodziców w zakresie uzyskania większej samodzielności życiowej — niezwykle ważnej w procesie świadomego zakładania rodziny.

Spośród osób, które założyły rodzinę, w momencie badania pracował co trzeci respondent. Nieco wyższy wskaźnik takich deklaracji dotyczył osób pozostających w stanie wolnym. Zdecydowanie najniższy odsetek liczby osób pracujących został odnotowany w grupach respondentów pozostających w niezalegalizowanych związkach i po

rozwodach. Spośród tej grupy pracował średnio co dziesiąty badany. Natomiast wśród respondentów pozostających w związku małżeńskim aż 80% stanowiły kobiety, a tylko 20% mężczyźni.

W badaniach uwarunkowań szkolnych stanu cywilnego nie odnotowałem istotnych statystycznie różnic. Trudno byłoby podejrzewać, że czas przeniesienia do szkoły specjalnej czy drugoroczność może być czynnikiem w sposób wyraźnie różnicującym stan cywilny badanych. Nieco inne przypuszczenia można już sformułować w odniesieniu związku stanu cywilnego z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych, które znacząco zwiększają szansę na zdobycie trwałej posady, a tym samym wydatnie podnoszą możliwości utrzymania rodziny. Dane takie obrazuje tabela 31.

Tabela 31

Zdobyte kwalifikacje zawodowe a stan cywilny

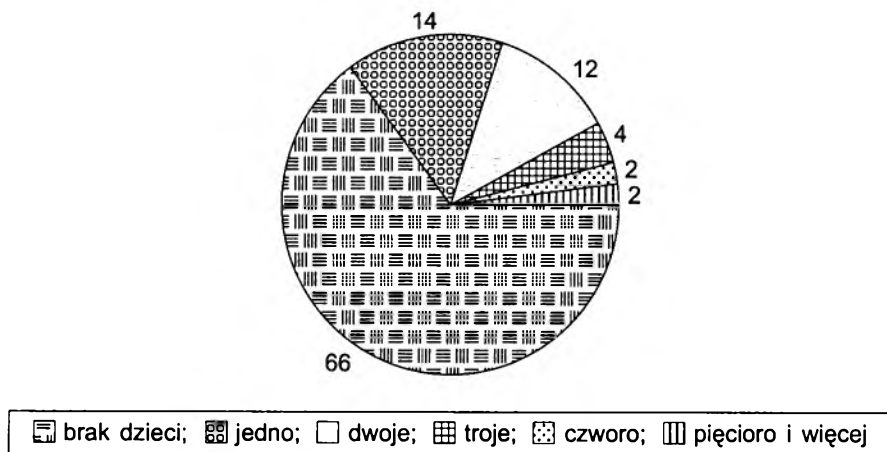
Kwalifikacje zawodowe	Liczba miejsc pracy					
	związek małżeński		stan wolny		związki niestale ¹⁴⁰	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak 100% = 55	12	21,8	34	61,8	9	16,4
Posiadane 100% = 114	21	18,4	80	70,2	13	11,4
Razem 100% = 169	33	19,5	114	67,5	22	13,0

$\chi^2 = 1,305$ ($df = 2$) n.i.; $C = 0,090$

Okazuje się, że nie ma związku istotnego statystycznie między badanymi zmiennymi. Brak kwalifikacji zawodowych nie jest więc przeszkodą w zawieraniu sformalizowanych oraz wchodzeniu w niesformalizowane związki. Sytuacja ta sprzyja pogłębianiu się niskiego statusu ekonomicznego całej rodziny, zwłaszcza w przypadku posiadania dzieci. Zdarza się, że dziedziczą one po niepracujących rodzicach cały system zachowań społecznych, nie tylko w zakresie poszukiwania pracy, ale także oczekiwania wsparcia społecznego. Zapewne jest to jeden z ważnych elementów reprodukcji sytuacji kulturowo-społecznej całej rodziny także w przypadku jednego z (lub obojga) rodziców z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Jak zatem przedstawia się sytuacja badanych osób w zakresie dietetyki i jej ewentualnych związków z zakreślonymi zmiennymi?

¹⁴⁰ Ze względów statystycznych do tej grupy zostali zaliczeni respondenci deklarujący nieformalne związki oraz będący po rozwodzie.

Zdecydowana większość respondentów nie posiada dzieci (zob. wykres 6). Wskaźnik ten jest analogiczny do sumy osób pozostających w stanie wolnym. Niewiele rodzin można określić także jako wielodzietne. Spośród badanych jedna czwarta posiada 1 lub 2 pociechy.



Wykres 6. Liczba dzieci — w procentach

Zaprezentowane dane burzą utarty stereotyp o stosunkowo dużej dzietności rodzin absolwentów szkoły specjalnej. Być może jest to stereotyp ukonstytuowany na kanwie ogólnego przeświadczenia, że środowiska o niskim statusie społecznym, kulturowym i ekonomicznym są znacznie prężniej rozwijającymi się pod względem liczebności dzieci, aniżeli rodziny o lepszym statusie. Nie ulega wątpliwości, że znaczna część respondentów nie tylko wywodzi się, ale także funkcjonuje w tego typu środowiskach, więc niejako podlega tym samym regułom reprodukcji. Schemat ten jednak zostaje obalony w związku z niskim wskaźnikiem pozostawania w sformalizowanych bądź niesformalizowanych związkach. Liczba posiadanych dzieci wiąże się z wiekiem respondentów, jednak szukanie w tym zakresie istotności statystycznych nie wnosi zbyt wiele do dyskusji. Gwoli uzupełnienia warto dodać, że spośród najstarszych badanych połowa nie ma dzieci, w średniej wiekowo grupie taki stan zadeklarowało 70%¹⁴¹, a w najmłodszej — 83%. Najwyższy wskaźnik dzietności dotyczy oczywiście najstarszych respondentów, co — jak można przypuszczać — wiąże się także z ogólnie wyższym w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku przyrostem

¹⁴¹ Podobne wyniki badań w takiej grupie wiekowej prezentuje H. Łaś, pisząc o 40% absolwentów szkoły specjalnej w wieku 25—30 lat posiadających od 1 do 3 dzieci. Zob. H. Ł a ś: *Jakość życia osób z niepełnosprawnością...*, s. 16.

naturalnym, inną sytuacją społeczną oraz odmiennymi wzorcami funkcjonowania rodziny w odniesieniu do dzisiejszych. Znacznie więcej dzieci mają respondenci: 19% — 1 dziecko, 22% — 2 lub 3 pociech, a 9% — przynajmniej 4. Dla porównania, ponad 60% mężczyzn deklaruje bezdzietność, 29% — posiadanie 1 dziecka, a 23% — 2 lub 3 pociechy. Ani jeden respondent nie ma więcej niż 3 dzieci.

Plany życiowe osób z lekkim upośledzeniem umysłowym są znacznie odbiegające od zdiagnozowanej rzeczywistości. Otóż aż 80% preferowało model rodziny składającej się przynajmniej z 3 dzieci, a ogromna większość (89%) nie dostrzegała żadnych przeszkód w realizacji tego zamierzenia¹⁴².

W praktyce taką przeszkodą nie wydaje się brak kwalifikacji zawodowych, ponieważ nie istnieje związek istotny statystycznie między tymi zmiennymi (zob. tabela 32). Analizując dane, można zauważyć nawet nieznaczną przewagę, zwłaszcza w przypadku wielodzietności, na rzecz osób bez przygotowania zawodowego. Jest to oczywiście, zgodnie z wcześniej zaprezentowanymi informacjami, wskaźnik znacznie trudniejszej ich sytuacji na rynku pracy. Dokładna analiza danych źródłowych pokazuje, że spośród wszystkich kobiet posiadających 4 i więcej dzieci, tylko 1 legitymuje się zdobytymi kwalifikacjami zawodowymi. Można zatem postawić tezę, że zakładanie rodziny wielodzietnej często łączy się z brakami w wykształceniu zawodowym respondentów.

Tabela 32
Zdobyte kwalifikacje zawodowe a liczba dzieci

Kwalifikacje zawodowe	Liczba dzieci					
	brak		jedno		dwoje i więcej	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak 100% = 55	33	60,0	10	18,2	12	21,8
Posiadane 100% = 114	78	68,4	14	12,3	22	19,3
Razem 100% = 169	111	65,7	24	14,2	34	20,1

$$\chi^2 = 1,427 \text{ (df} = 2^{143}) \text{ n.i.; } C = 0,092$$

¹⁴² E. D r o z d: *Wizja przyszłej rodziny...*, s. 202. Nieco niższy wskaźnik w planach życiowych ujawnianych przez młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym prezentuje E. S z m a g a l s k a: *Treść planów życiowych...*, s. 159.

¹⁴³ W badaniach respondenci zostali zaliczeni do trzech grup: nieposiadający dzieci, posiadający 1 dziecko oraz deklarujący więcej niż 1 dziecko.

Konsekwencją omówionych danych jest brak związku istotnego statystycznie między posiadaniem stałej pracy a liczbą dzieci ($\chi^2 = 5,603$; n.i. [$df = 2$]; $C = 0,179$). Przypomnijmy, że osoby bez kwalifikacji zawodowych stanowią stałą grupę przewlekłe bezrobotnych. Osoby bezrobotne statystycznie częściej mają dzieci, zapewne wynika to także z potrzeby zajmowania się domem szczególnie w przypadku rodzin wielodzietnych. Ogólnie, 40% osób posiadających dzieci pozostaje bez stałej posady, podobny (42%) wskaźnik respondentów — rodziców odnotowałem wśród osób pracujących.

Ciekawych informacji dostarcza dokładna analiza istotnego statystycznie związku dzietności z drugorocznością (zob. tabela 33). Okazuje się, że osoby doznające w przeszłości wieloroczności trzykrotnie częściej zakładały rodziny wielodzietne aniżeli absolwenci, którzy nie doświadczyli drugoroczności. Z kolei wśród respondentów bezdzietnych zdecydowanie najwięcej jest osób, które w przeszłości nie powtarzały klasy, wskaźnik ten maleje w odniesieniu do badanych, którzy raz powtarzali klasę, i jest najniższy w przypadku absolwentów, którzy uczęszczali do tej samej klasy przynajmniej dwukrotnie.

Tabela 33

Drugoroczność rodziców a liczba dzieci

Powtarzanie klasy	Liczba dzieci					
	brak		jedno		dwoje i więcej	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak drugoroczności 100% = 89	65	73,0	13	14,6	11	12,4
Drugoroczność 100% = 45	29	64,4	6	13,3	10	22,2
Wieloroczność 100% = 35	17	48,6	5	14,3	13	37,4
Razem 100% = 169	111	65,7	24	14,2	34	20,1

$\chi^2 = 10,142$ ($df = 4$) i.; $C = 0,238$

Należy zatem zwrócić uwagę na to, że wielodzietność (zwłaszcza w przypadku posiadania przynajmniej 4 pociech) łączy się z trudnościami w pełnieniu roli ucznia, w konsekwencji — z brakiem kwalifikacji zawodowych oraz bezrobociem. Przy czym dotyczy to pewnej części repetentów. Druga część tej grupy posiadająca mniejszą liczbę dzieci radzi sobie nieźle. Ten dualizm w gronie repetentów był już wcześniej podkreślany przy okazji omawiania związków zmiennych

edukacyjnych z zaradnością na rynku pracy. W tym miejscu znajdujemy tego potwierdzenie.

Dokładna analiza zebranych danych dostarcza jeszcze innych — można powiedzieć: szokujących — informacji. Otóż okazuje się, że częstość występowania upośledzenia umysłowego u dzieci respondentów jest niezwykle wysoka w aspekcie powszechnie przyjętej średniej. W przypadku badanych posiadających 1 dziecko wskaźnik ten wynosi 29,2%. Ogólnie więc, prawie co trzeci jednak uzyskał orzeczenie o upośledzeniu umysłowym lekkiego stopnia. Jeszcze częstsze tego typu przypadki zadeklarowali badani w rodzinach wielodzietnych, gdzie na 34 udzielających wywiadu dokładnie połowa przyznała, że przynajmniej 1 dziecko uzyskało orzeczenie o stanie upośledzenia umysłowego. Przy czym w kilku przypadkach były to także upośledzenia umiarkowane, znaczne i w jednym przypadku — głębokie. Należy wspomnieć także, że 8 respondentów zadeklarowało posiadanie więcej niż 1 dziecka upośledzonego umysłowo. Przytoczone dane pokazują znaczne odchylenie od przeciętnej wskaźnika rozpowszechnienia orzekania upośledzenia umysłowego wśród dzieci, który wynosi około 2,6%, w tym 2,2% dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego¹⁴⁴. W tym kontekście warto także podkreślić, że w momencie badania spora grupa dzieci była jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Ponieważ o upośledzeniu umysłowym, zwłaszcza lekkiego stopnia, orzeka się zwykle w związku z trudnościami w nauce dopiero na etapie edukacji szkolnej, można przypuszczać, że w przyszłości wskaźnik ten będzie jeszcze wyższy.

W celu wyjaśnienia tego zjawiska można odwołać się do dwóch wskazanych na wstępie pracy teorii. W pierwszej koncentrujemy się na biologicznych determinantach, zatem stan upośledzenia umysłowego został odziedziczony genetycznie przez dzieci respondentów. Oczywiście, takie wyjaśnianie jest dalece niewystarczające, wszak wszyscy udzielający wywiadów byli ludźmi z orzeczoną lekką stopniem upośledzenia umysłowego, a ich dzieci jedynie w kilku przypadkach zostały zdiagnozowane jako upośledzone głębiej. Jak powszechnie wiadomo, ogromna większość przypadków lekkiego upośledzenia umysłowego nie wiąże się z zaburzeniami genetycznymi, stąd biologiczne uwarunkowania zdiagnozowanego stanu rzeczy są praktycznie nierealne.

¹⁴⁴ J. Kostrzewski: *Upośledzenie umysłowe*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Innowacja, 1998, s. 943. Wyższy wskaźnik 3% wszystkich stopni osób z niepełnosprawnością intelektualną powyżej 16. roku życia znajdujemy w raporcie: *Prawa osób z niepełnosprawnością...*, s. 37. Przy czym nie obejmuje on ludzi w placówkach stacjonarnych. Zatem margines błędu tych aktualnych wyliczeń może być — jak podkreślają także autorzy raportu — spory.

Druga koncepcja wbudowuje się w społeczny model niepełnosprawności, przy czym w wyjaśnianiu uzyskanych danych, jak sadzę, odwołanie się do prostej zależności nabywania stanu lekkiego upośledzenia umysłowego w związku z reprodukcją rodzinnego habitusu wydaje się także niewystarczające. Zapewne jednak tradycyjnie ujmowany habitus, w rozumieniu Pierre'a Bourdieu¹⁴⁵, jest wstępem do dalszego ciągu zdarzeń. Wiąże się on z nabywaniem prymarnego doświadczenia, co zostało dokładniej scharakteryzowane w pierwszej części pracy, które jest warunkowane reprodukcją habitusu, aczkolwiek to ono kreuje oczekiwania otoczenia dziecka w zakresie roli ucznia i kolegi. Ścisłej mówiąc, pojawiają się oczekiwania zachowań co do jego roli, która w związku z pierwszymi symptomami bezradności kulturowej zostaje dokładnie zdefiniowana przez otoczenie. Oczekiwania zachowań związane z rolami są wiążące dla jednostki, co oznacza, że nie może ona ich zignorować lub odrzucić bez uszczerbku na własnym dobrostanie¹⁴⁶. W efekcie pojawia się dalszy ciąg zdarzeń. Determinuje on wrastanie w rolę człowieka niepełnosprawnego intelektualnie, której ważnym atrybutem jest nieporadność społeczna, ukonstytuowana na kanwie nieumiejętności kreowania, ale także reprodukowania korzystnych personalnie i społecznie zachowań. Można zatem mówić o pewnego rodzaju habitusie, charakterystycznym dla niektórych respondentów, pozostającym w ścisłym związku z trudnościami w funkcjonowaniu, bezradnością społeczną określaną także mianem wyuczonej kultury ubóstwa. Między innymi dlatego szkoła — zwłaszcza w pierwszych latach edukacji dziecka upośledzonego umysłowo — może odgrywać bardzo ważną rolę niwelującą habitus rodzinny; oczywiście może też synergetycznie go wzmacniać, kreując wrastanie w rolę człowieka nieporadnego, wymagającego wsparcia społecznego.

Rozpatrywanie sytuacji rodzinnej respondentów w aspekcie wielodzietności jest przyczynkiem do dalszej dyskusji nad wielowymiarowym zjawiskiem społecznej bezradności, która wymaga także ujęcia ekonomicznego. Warto zatem spojrzeć na warunki mieszkaniowe respondentów oraz otrzymywane przez nich wsparcie społeczne i rodzinne.

¹⁴⁵ Habitus to kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Rozciąga się na dziedzinę ocen emocjonalnych, reakcji stosunku do wartości. Jest rezultatem subiektywizacji obiektywności wyrażającym się w sposób subiektywny. Zob. A. Kłosowska: *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*. W: P. Bourdieu, J.C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa: PWN, 1990, s. 9.

¹⁴⁶ E. Dahrendorf: *Homo sociologicus. O historii, znaczeniu i granicach kategorii roli społecznej*. W: *Socjologia. Lektury*. Red. P. Sztompka, M. Kucia. Przeł. P. Polak. Kraków: Znak, 2005, s. 312.

Plany materialne związane z posiadaniem mieszkania (domu), samochodu i innych dóbr materialnych wyrażane przez młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym w cytowanych już wcześniej opracowaniach¹⁴⁷ stanowią ważny element ogólnych planów życiowych, podobnie jak w przypadku osób o prawidłowym rozwoju umysłowym. Stąd przypuszczenie, że również wśród badanych pojawiają się silne dążenia posiadania mieszkania i samochodu.

Rzeczywistość okazuje się (zresztą po raz wtóry w przypadku badanej grupy) odległa od aspiracji i planów. Jedyne co czwarty respondent deklaruje posiadanie (także wynajmowanie) samodzielnego mieszkania¹⁴⁸. Pozostali w ogromnej większości mieszkają ze swoimi rodzicami, czasem rodzeństwem, w kilku przypadkach wynajmują jeden pokój w mieszkaniu znajomego. Ogólnie zła sytuacja mieszkaniowa osób niepełnosprawnych była już w przeszłości przedmiotem wielu analiz, również na tle warunków mieszkaniowych osób pełnosprawnych¹⁴⁹. Niemniej jednak prezentowane, w przywołanych raportach, dane pokazują znacznie lepszą ich sytuację w odniesieniu do omawianej grupy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Bardzo trudną sytuację mieszkaniową omawianej grupy osób potwierdzają także badania prowadzone przez Helenę Łaś, która wskazuje wprowadzić 45% wskaźnik posiadania samodzielnego mieszkania, ale tylko wśród osób pozostających w związku małżeńskim¹⁵⁰. Jak pokażą zaprezentowane w dalszej partii tekstu dane, jest to współczynnik nieco wyższy od uzyskanego w prezentowanych badaniach. Bardzo trudną sytuację mieszkaniową opisuje także Aleksandra Zawisłak, wykazując, że jedynie co dziesiąty dorosły człowiek z lekkim upośledzeniem mieszka samodzielnie lub ze swoją rodziną prokreacyjną¹⁵¹.

Mieszkanie samodzielne można wiązać ze stanem cywilnym, a szczególnie z posiadaniem dzieci. Dane obrazujące ten związek zo-

¹⁴⁷ E. Minczakiewicz: *Perspektywy życiowe w wyobrażeniach...*, s. 302; E. Szmagańska: *Treść planów życiowych...*, s. 162; B. Górnicka: *Plany życiowe młodzieży...*, s. 184.

¹⁴⁸ Do tej grupy zaliczam oczywiście wszystkich respondentów mieszkających z własną rodziną prokreacyjną, czyli założoną przez siebie.

¹⁴⁹ Zob. A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gonciarz: *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Warszawa: ISP, 2001, s. 48–50; E. Skrzetuski, D. Osik-Chudowolska, A. Wojnarska: *Poziom życia osób niepełnosprawnych w okresie transformacji ustrojowej w ich własnej ocenie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 39.

¹⁵⁰ H. Łaś: *Jakość życia osób z niepełnosprawnością...*, s. 16.

¹⁵¹ A. Zawisłak: *Sytuacja bytowa absolwentów...*, s. 174; Por. Idem: *Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls, 2005, s. 85.

stały umieszczone w tabeli 34. Między tymi zmiennymi istnieje silny statystycznie związek, a wartość bezwzględna współczynnika konwergencji mieści się w przedziale korelacji istotnej. Najogólniej rzecz ujmując, posiadanie dzieci zwykle łączy się z samodzielnym mieszkaniem. W zasadzie w tym miejscu należałoby wrócić do wcześniej rozpatrywanej kwestii szeroko rozumianego przygotowania respondentów do zakładania rodziny wielodzietnej. Pojawia się więc pytanie, która zmienna jest determinująca. Czy posiadanie mieszkania zachęca do urzeczywistniania planów życiowych i w rezultacie świadome decydowanie się na większą rodzinę? Czy może to wielodzietność sprzyja pozyskiwaniu środków (także w zakresie wsparcia społecznego), co z kolei umożliwia wynajmowanie lub zakupienie własnego mieszkania? Problem ten zostanie dokładnie rozpatrzony w dalszej części przy okazji omawiania deklaracji dotyczących wsparcia społecznego oraz rodzinnego.

Tabela 34

Posiadanie mieszkania a liczba dzieci

Posiadanie mieszkania	Liczba dzieci					
	brak		jedno		dwoje i więcej	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak 100% = 131	104	79,4	17	13,0	10	7,6
Posiadane 100% = 38	7	18,4	7	18,4	24	63,2
Razem 100% = 169	111	65,7	24	14,2	34	20,1

$$\chi^2 = 62,423 \text{ (df = 2) i.; } C = 0,519$$

Zbliżony pod względem poziomu istotności związek został odnotowany między stanem cywilnym a posiadaniem lub wynajmowaniem mieszkania ($\chi^2 = 57,457$ [df = 2] i.; $C = 0,504$). Brak samodzielnego mieszkania zadeklarowało aż 93,9% respondentów pozostających w stanie wolnym. Natomiast w grupie osób pozostających w stałych związkach większość (65,5%) badanych zamieszkuje we własnym lub wynajmowanym mieszkaniu ze współmałżonkiem i dziećmi. Wykazane w tym badaniu wartości są logicznym następstwem wcześniejszych analiz, ponieważ znaczna większość osób zamężnych/żonatych posiada dzieci, posiadanie ich zaś zgodnie z wcześniejszymi danymi ma związek z samodzielnym zajmowaniem mieszkania.

Ogólnie sytuacja mieszkaniowa respondentów jest bardzo zła. Można by szukać wielu uwarunkowań tego położenia, zapewne jednym z ważniejszych jest trudna sytuacja ekonomiczna rodziców badanych i związane z tym ograniczone wsparcie w zakresie pozyskania mieszkania. Innym determinantem może być brak stałej posady. Idąc tym tropem, warto przywołać dane na temat roku urodzenia w kontekście samodzielnego mieszkania. Wszak pamiętamy, że dla osób z grupy najstarszej zdobycie posady zawodowej było znacznie prostszym wyzwaniem aniżeli w przypadku respondentów znacznie młodszych. Posada taka mogła także wiązać się z pozyskaniem mieszkania. Innym argumentem przemawiającym za wyższym wskaźnikiem samodzielnego mieszkania osób starszych jest logiczne następstwo czasowe — mieli oni po prostu więcej czasu na realizację swoich planów w zakresie mieszkaniowym.

Zaprezentowane dane (zob. tabela 35) potwierdzają istnienie takiego związku na poziomie przyjętego progu istotności statystycznej. Faktycznie najmniej samodzielną sytuację mieszkaniową mają najmłodsi respondenci. Większość z nich mieszka wspólnie z członkami własnych rodzin generacyjnych. W trudnej sytuacji są też trzydziesto- parolatkowie, pośród których nawet co piąty nie mieszka samodzielnie. W najstarszej grupie zdecydowanie więcej osób deklaruje samodzielne mieszkanie, ale to także bardzo niski wskaźnik. Ogólnie więc pośród osób czterdziesto- czy pięćdziesięcioletnich dwie trzecie nie zdołało w swoim życiu wypracować statusu samodzielności mieszkaniowej. Prawdopodobnie są to ludzie, którzy do końca swojego życia pozostaną w ścisłych relacjach zależnościowych od swojej rodziny generacyjnej, często nie tylko rodziców, ale także rodzeństwa.

Tabela 35

Rok urodzenia a posiadanie mieszkania

Rok urodzenia	Posiadanie mieszkania			
	brak		posiada	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	32	64,0	18	36,0
1972—1981 100% = 84	69	82,1	15	17,9
1982 r. i później 100% = 35	30	85,7	5	14,3
Razem 100% = 169	131	77,5	38	22,5

$$\chi^2 = 7,622 \text{ (df} = 2 \text{) i.; } C = 0,208$$

Samodzielne mieszkanie nie pozostaje w związku istotnym statystycznie z płcią ($\chi^2 = 2,414$, $[df = 1]$ n.i.; $C = 0,117$). Wśród mężczyzn 82,7% nie zamieszkuje samodzielnie, natomiast wśród kobiet wskaźnik ten jest nieco niższy i wynosi 72,3%.

Konsekwentnie, szukając związków zdiagnozowanej sytuacji życiowej z wybranymi faktami edukacyjnymi, spójrzmy jeszcze na dane pokazujące posiadanie samodzielnego mieszkania w kontekście drugoroczności, czasu przeniesienia do szkoły specjalnej oraz zdobycia kwalifikacji zawodowych, które, przypomnijmy, są istotnie statystycznie związane z posiadaniem pracy zawodowej.

W zasadzie jedynie w trzecim przypadku (uzyskania kwalifikacji zawodowych) można mówić o logicznym związku z sytuacją materialną w życiu dorosłym. Chociaż rozpatrując jej związek z drugorocznością czy czasem przeniesienia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym do szkoły specjalnej, także można doszukać się pewnych przesłanek logicznych następstw, przyjmując pewne założenia wyjściowe. Jednym z nich jest teza, że uczeń lekko upośledzony umysłowo w szkole ogólnodostępnej narażony był (zwłaszcza w przypadku starszych respondentów) na większą liczbę porażek, które niekorzystnie wpływały na jego psychikę — co było już wcześniej przedmiotem analizy. Jednym z bardziej drastycznych niepowodzeń ucznia (i szkoły) jest drugoroczność. Prócz tego powtarzanie klasy stanowi wskaźnik złego spełniania się w roli ucznia. Nieprawidłowe wypełnianie tej roli determinuje gorsze przygotowanie do życia społecznego, co także wcześniej zostało już scharakteryzowane. Przyjmując, że posiadanie mieszkania jest jednym z ważnych wyznaczników (może z wyjątkiem najmłodszych respondentów) umiejętności radzenia sobie w życiu, można przypuszczać, że istnieje związek między tymi zmiennymi.

Uzyskane dane, w aspekcie przedstawionej tezy, są zaskakujące (zob. tabela 36). Wprawdzie ukazują związek istotny statystycznie, niemniej jednak ich jakościowa analiza nie pozostawia złudzeń, że jest on odwrotny od założonego. Otóż większe niepowodzenia szkolne w zakresie drugoroczności warunkują (zgodnie z następstwem czasowym zmiennych) lepszą sytuację mieszkaniową.

Podejmując próbę logicznego i merytorycznego wyjaśnienia uzyskanych rezultatów, trudno zgodzić się na istnienie prostej zależności (wykazanej statystycznie) ukazującej drugoroczność jako predyktor umiejętności radzenia sobie w zakresie pozyskiwania samodzielnego mieszkania. Istnieją zatem zapewne inne zmienne pośredniczące lub stanowiące istotny kontekst uzyskanego rezultatu. Jedną z najważniejszych jest posiadanie dzieci.

Tabela 36

Drugoroczność a posiadanie mieszkania

Powtarzanie klasy	Posiadanie mieszkania			
	brak		posiada	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak drugoroczności 100% = 89	78	87,6	11	12,4
Drugoroczność 100% = 45	34	75,6	11	24,4
Wieloroczność 100% = 35	19	54,3	16	45,7
Razem 100% = 169	131	77,5	38	22,5

$$\chi^2 = 16,170 \text{ (} df = 2 \text{) i.; } C = 0,296$$

Odwołując się do wcześniejszych danych, zauważamy, że posiadanie mieszkania w sposób istotny łączy się z dietnością założonej rodziny. Wydaje się, że jest to najważniejsza zmienna pośrednicząca w analizowanym związku. Przypomnijmy, że osoby, które doświadczyły drugoroczności, znacznie częściej zakładały rodziny wielodzietne, także zaś zwykle posiadały mieszkanie. W efekcie pojawia się teza, która w tym momencie jest oparta wyłącznie na przesłankach pozanaukowych, że ich lepsza sytuacja mieszkaniowa jest nie tyle efektem dobrej edukacji, ile raczej szerszego wsparcia, które otrzymują, na przykład w związku z trudną sytuacją rodziny prokreacyjnej i być może bardziej widocznym zakresem bezradności społecznej. Teza ta w dalszej części zostanie poddana weryfikacji empirycznej. Oczywiście, możliwe jest odwrotne założenie, że drugoroczność (zwłaszcza wieloroczność) jako koncepcja uzupełniania braków całkowicie spełniła swoją funkcję i dzięki temu niepowodzeniu udało się w tej grupie repetentów ukształtować cechy zaradcze. Wydaje się jednak, że brak jakichkolwiek przesłanek logicznych i empirycznych, aby uznać ją za realną.

Analiza statystyczna zebranego materiału pokazuje, że okres, w którym respondent został przeniesiony do szkoły specjalnej, nie jest czynnikiem różnicującym samodzielność mieszkaniową ($\chi^2 = 0,542$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,0567$). Nieco bardziej widoczne różnice odnotowałem w zakresie związku badanej zmiennej z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych. Przypomnijmy, iż kwalifikacje zawodowe znacząco warunkują zdobycie i utrzymanie posady. Praca zawodowa zaś, jak się wydaje, sprzyja samodzielności mieszkaniowej. Wskaźnik procentowy

respondentów legitymujących się kwalifikacjami zawodowymi w grupie osób mieszkających samodzielnie jest wyższy i wynosi 26,3% od wskaźnika osób bez kwalifikacji zawodowych — 14,5%. Różnice te jednak nie są istotne statystycznie ($\chi^2 = 2,949$ [$df = 1$] n.i.; $C = 0,131$). Na podobnym poziomie istotności statystycznej odnotowałem związek deklaracji samodzielnego mieszkania z deklaracjami liczby miejsc pracy ($\chi^2 = 4,743$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,165$).

Przytoczone dane potwierdzają — jak się wydaje — fakt, że znaczna część respondentów lepszą sytuację mieszkaniową zawdzięcza nie dobrej edukacji, uzyskanym kwalifikacjom i stałej posadzie zawodowej, ale raczej innym czynnikom.

Kolejnym dobrem powszechnie uznanym, aczkolwiek nie niezbędnym, jest samochód. Posiadania samochodu lub jego braku nie należy łączyć z bezradnością, wszak jest to środek, bez którego doskonale można sobie radzić w życiu. Także w aspekcie wsparcia społecznego jest on zupełnie inaczej postrzegany aniżeli mieszkanie, które jest bezwzględnie potrzebne każdej rodzinie, zwłaszcza wielodzietnej. Stąd teza, że posiadanie samochodu jest bardziej zależne od samych badanych, ich kwalifikacji zawodowych, ewentualnie wsparcia rodziny. Nie należy także w sposób jednoznaczny łączyć samochodu z sytuacją ekonomiczną rodziny. To prawda, że jest on pewnego rodzaju dobrem utylitarnym, jednak wiele osób korzysta z pojazdów w bardzo złym stanie, wartych mniej od przeciętnej pensji.

Pośród 169 respondentów tylko 12 osób zadeklarowało posiadanie samochodu. Jest to bardzo niski wskaźnik, który także w pewnym zakresie (ujmując to zagadnienie statystycznie) ukazuje gorszą od przeciętnej sytuację społeczną i ekonomiczną badanej grupy. Niska liczba pozytywnych deklaracji nie pozwala na prześledzenie związków statystycznych. Mimo to warto przynajmniej ogólnie spojrzeć na podstawowe dane osobowe oraz inne fakty biograficzne tych 12 respondentów (tabela 37).

Jak wynika z zaprezentowanych w tabeli danych osobowych, samochód posiada dokładnie tyle samo kobiet, co mężczyzn. Z wyjątkiem 3 respondentek, wszyscy mają prawo jazdy. Warto w tym miejscu wspomnieć, że prócz rozpatrywanych przypadków jeszcze tylko 1 osoba zadeklarowała posiadanie tego dokumentu, co stanowi wskaźnik tylko 2,2% pośród wszystkich badanych. Przeciętny właściciel samochodu rekrutuje się z grupy średniej wiekowo, zdobył zawód (co dotyczy wszystkich badanych). Nie ma większego znaczenia, na jakim etapie został przeniesiony do szkoły specjalnej, ale powtarzał klasę, obecnie pracuje i ma dzieci.

Tabela 37

**Posiadanie samochodu a wybrane fakty biograficzne
(na przykładzie 12 indywidualnych przypadków¹⁵²)**

Dane osobowe i fakty biograficzne	Liczba porządkowa											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Płeć K — kobieta; M — mężczyzna	M	K	M	M	M	K	M	K	M	K	K	K
Wiek 1 — urodzeni przed 1971; 2 — 1972—81; 3 — 1982 i później												
	2	2	2	3	1	2	1	1	2	1	2	2
Zdobyty zawód 1 — tak; 2 — nie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Powtarzanie klasy 0 — brak; 1 — drugoroczność; 2 — wieloroczność	1	0	2	2	2	0	2	0	1	0	1	1
Czas przeniesienia do szkoły specjalnej 1 — edukacja wczesnoszk. i wcześniej, 2 — wyższe klasy SP; 3 — szkoła zaw.	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	3	3
Obecnie pracuje 1 — tak; 0 — nie	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
Liczba dzieci 0 — brak; 1 — jedno; 2 — dwoje i więcej	0	2	0	2	2	2	0	2	0	1	2	1
Posiadanie prawo jazdy 1 — tak; 0 — nie	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0

Pobieżna analiza pokazuje, że właściciel samochodu pod wieloma względami wyróżnia się w badanej grupie, pomijając oczywiście dane osobowe (płeć, wiek). W zasadzie wszystkie fakty biograficzne występujące w przewadze u wybranych 12 respondentów dla całej badanej grupy są rzadkością lub — tak jak w wypadku zdobytego wykształcenia — występują ze znacznie mniejszym nasileniem. Wyjątkiem jest tu tylko typowy dla całej grupy okres przeniesienia do szkoły specjalnej. Należy jednak wspomnieć, że jest to fakt biograficzny, który nie wykazuje żadnych związków istotnych statystycznie z jakimikolwiek wcześniej badanymi zmiennymi. Analizując dane, nie sposób przemilczeć faktu wieloroczności i drugoroczności wśród osób posiadających samochód oraz tych z wysokim wskaźnikiem diety (te dwie ostatnie zmienne pozostają w istotnym statystycznie związku). Brak

¹⁵² Do tej grupy zaliczono wszystkich respondentów deklarujących posiadanie samochodu w rodzinie prokreacyjnej, zatem w kilku przypadkach faktycznie był to samochód współmałżonka.

samochodu w przypadku najmłodszych respondentów można uzasadnić krótkim stażem zawodowym, co wydatnie zmniejsza szanse na jego zakupienie. Trudno jednak dostrzec całkowicie realne przesłanki nieposiadania samochodów przez osoby czterdziestoparoletnie. Być może powodów tego stanu rzeczy, podobnie jak i niektórych innych faktów, należałoby szukać w sytuacji gospodarczej naszego kraju sprzed trzydziestu lat, kiedy to własny samochód był luksusem. Przeświadczenie to mogło utrwalić się na tyle mocno, że przetrwało do dnia dzisiejszego w postaci jednego z elementów habitusu badanej grupy osób.

Kontynuacją podjętej dyskusji jest problem szeroko rozumianego wsparcia społecznego, w tym także oczywiście pomocy uzyskiwanej od własnej rodziny.

Pojęcie wsparcia społecznego jest przedmiotem zainteresowania badaczy na gruncie wielu dyscyplin naukowych, również pedagogiki specjalnej. Prowadzi to do sytuacji wieloaspektowego i wielowątkowego rozpatrywania tego problemu, ale niesie także ze sobą spory bagaż rozbieżnych dyskursów. Między innymi dlatego w literaturze odnajdujemy wiele zróżnicowanych definicji tego zjawiska. Ideą wsparcia społecznego jest niesienie (świadczenie) pomocy osobom, które znajdują się w trudniejszej sytuacji rozwojowej (np. zaburzenia rozwoju utrudniające pełnienie ról społecznych) czy społecznej (zła sytuacja ekonomiczna), natomiast celem — zwiększenie potencjału biorcy wsparcia, tak by wzmocnić jego zaradność.

Wsparcie społeczne jest zatem „rodzajem interakcji charakteryzującej się tym, że:

- jej celem jest zbliżenie jednego lub obu uczestników do rozwiązania problemu, przezwyciężenia trudności, reorganizacja zakłóconej relacji z otoczeniem i podtrzymanie emocjonalne;
- w toku tej interakcji zachodzi wymiana emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych;
- dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest odpowiedniość (trafność) między oczekiwanym i uzyskanym wsparciem;
- wymiana w toku tej interakcji może być jednostronna bądź też wzajemna, a kierunek relacji: wspierający — wspierany może być stały lub zmienny;
- interakcja i wymiana zostaje podjęta w sytuacji trudnej¹⁵³.

Najogólniej ujmując, wsparcie społeczne to pomoc udzielana jednostkom (także całym grupom) w wielorakich sytuacjach życiowych,

¹⁵³ H. Sę k: *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*. W: *Spółeczna psychologia kliniczna*. Red. H. Sę k. Warszawa: PWN, 2000, s. 494.

przybierająca charakter interakcji (jednostronnej, dwustronnej, stałej, zmiennej)¹⁵⁴. Pomoc ta może pełnić funkcje: emocjonalną, informacyjną, ewaluatywną i regulującą społeczne zachowania, towarzyską, instrumentalną¹⁵⁵. Z kolei Zofia Kawczyńska-Butryn, w kontekście wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych, proponuje podział na wsparcie: informacyjne, emocjonalne, materialne (rzeczowe, finansowe), przez świadczenie usług, w rozwoju¹⁵⁶.

W podjętych analizach problematyka wsparcia społecznego stanowi jedynie pewnego rodzaju dopełnienie wcześniejszej dyskusji, toteż w dalszej części ograniczam się do wybranej jednej formy obejmującej wsparcie materialne, ze szczególnym uwzględnieniem pomocy finansowej. Otrzymywanie takiego wsparcia stanowi ważny komponent bezradności społecznej utożsamianej w pewnym zakresie z kulturą ubóstwa socjalnego.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań, szczególnie nad wykształceniem oraz pracą zawodową badanych osób, można sądzić, że materialne wsparcie społeczne nie jest zjawiskiem rzadkim. Analiza przytoczonych deklaracji pozwoliła na zakwalifikowanie respondentów do kilku grup. Pierwszą stanowią osoby otrzymujące systematyczne świadczenie finansowe (renty inwalidzkie, renty rodzinne, alimenty, zasiłek dla bezrobotnych). Stanowią oni trzecią część badanych (dokładnie 33,7%). Do drugiej grupy zostały zakwalifikowane osoby, które przyznają się do okazynego korzystania z różnego rodzaju zapomóg lub innej formy wsparcia społecznego, głównie ze środków do dyspozycji lokalnych władz, parafii lub różnych fundacji czy stowarzyszeń — w tej grupie znajduje się 17,1% badanych. Trzecia grupa to osoby pobierające jednocześnie świadczenie stałe (lub czasowe) oraz beneficjenci wsparcia doraźnego; stanowią oni 11,8% wszystkich badanych. Do ostatniej grupy zostali zaliczeni respondenci deklarujący brak jakiegokolwiek świadczenia finansowego lub wsparcia materialnego.

Uogólniając, pragnę zwrócić uwagę na kategorię wsparcia doraźnego. Wydaje się ono najbardziej trafnym wskaźnikiem nieradzenia sobie z sytuacją trudną. Oczywiście, możliwa jest także teza odwrotna — ukazująca korzystanie z okazynnej pomocy materialnej

¹⁵⁴ S. Kawuła: *Wsparcie społeczne — kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 1.

¹⁵⁵ K. Popiołek: *Wsparcie społeczne — zarys problematyki*. W: *Psychologia pomocy*. Red. K. Popiołek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 34—35.

¹⁵⁶ Z. Kawczyńska-Butryn: *Niepełnosprawność — specyfika pomocy społecznej*. Katowice: Śląsk, 1998, s. 87.

różnych organizacji czy pomocy społecznej jako sposobu na zdobywanie dodatkowych, nie zawsze niezbędnych środków do życia. Zakładam jednak, że są to sytuacje rzadkie. Łączą się one z traktowaniem bezradności jako sposobu adaptacji, co było już przedmiotem dyskusji w trzecim rozdziale pracy. W badaniach związków statystycznych koncentruję się więc szczególnie na kategorii świadczeń doraźnych, do których zaliczam wszystkie osoby deklarujące taką formę wsparcia, również te, które jednocześnie pobierają inne świadczenia.

Przytoczone dane na temat pobierania świadczeń stałych, czasowych oraz doraźnego wsparcia społecznego nie pozostają w istotnym statystycznie związku z wiekiem ($\chi^2 = 3,331$ [$df = 4$] n.i.; $C = 0,099$). Jednak za niepokojącą tendencję należy jednak uznać dane w aspekcie ostatniej z wyróżnionych grup. Otóż wskaźnik osób radzących sobie bez wsparcia doraźnego i pobierania dowolnego świadczenia jest najwyższy w grupie najstarszej i wynosi 46,0%, a najniższy — w grupie najmłodszej — 28,6%. Oznacza to, że 7 na 10 młodych ludzi z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego już na wstępie swojego dorosłego życia jest biorcą jakieś formy (form) wsparcia finansowego lub materialnego. Jest to oczywiście w dużej mierze następstwem trudnej sytuacji na rynku pracy i często łączy się z pobieraniem zasiłku dla bezrobotnych. Na problem ten zwraca uwagę także Helena Łaś, analizując wyniki badań nad sytuacją życiową dwudziestokilkuletnich absolwentów szkół specjalnych. Zdaniem przywołanej autorki, jest to szczególnie szkodliwa sytuacja, w której młodzi ludzie z lekkim upośledzeniem umysłowym szybko przyzwyczajają się do roli bezrobotnego, a zbyt duża ilość wolnego czasu sprzyja wchodzeniu w konflikt z prawem, moralnością i obyczajem¹⁵⁷.

Zgodnie z wcześniej poczynionymi deklaracjami, płeć nie stanowi centralnej zmiennej w prezentowanych badaniach, niemniej jednak w tym miejscu okazała się ona ważnym czynnikiem różnicującym statystycznie rozpatrywany fakt biograficzny (zob. tabela 38). Także współczynnik konwergencji wskazuje na istnienie wyraźnej korelacji. Różnice są szczególnie widoczne w zakresie doraźnego wsparcia materialnego i finansowego, do którego przyznaje się trzy razy więcej respondentek niż respondentów. Z kolei w grupie osób nieotrzymujących żadnego wsparcia wyraźnie przeważają mężczyźni.

Znaczna przewaga kobiet jako biorców doraźnego wsparcia społecznego może być warunkowana przynajmniej dwoma czynnikami.

¹⁵⁷ H. Łaś: *Jakość życia osób z niepełnosprawnością...*, s. 18.

Tabela 38

Płeć a deklarowane wsparcie finansowe i materialne

Płeć	Deklarowane wsparcie					
	świadczenie systematyczne		świadczenia doraźne		brak świadczeń	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Mężczyźni 100% = 81	28	34,6	12	14,8	41	50,6
Kobiety 100% = 88	29	32,9	37	42,1	22	25,0
Razem 100% = 169	57	33,7	49	29,0	63	37,3

$$\chi^2 = 18,244 \text{ (df = 2) i.; } C = 0,312$$

Pierwszy z nich wiąże się z dietnością; przypomnijmy, że respondenci statystycznie częściej pozostają w związkach małżeńskich, posiadają znacznie liczniejsze rodziny prokreacyjne. Drugi może wynikać ze stałego zatrudnienia, które z kolei statystycznie obejmuje większą grupę mężczyzn. W celu zweryfikowania tych tez prześledźmy wspomniane związki.

Rzeczywiście, badani wychowujący dzieci trzy razy częściej korzystają z finansowego lub materialnego wsparcia doraźnego niż respondenci nieposiadający dzieci (zob. tabela 39). Różnice te są istotne statystycznie, także wartość współczynnika konwergencji lokuje się w przedziale korelacji „wyraźnej, lecz małej”. Pewnym zaskoczeniem mogą być dane dotyczące świadczeń systematycznych. W obrębie tej

Tabela 39

Posiadanie dzieci a deklarowane wsparcie finansowe i materialne

Dzieci	Deklarowane wsparcie					
	świadczenie systematyczne		świadczenia doraźne		brak świadczeń	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Osoby nieposiadające dzieci 100% = 111	45	40,5	17	15,3	49	44,1
Osoby posiadające dzieci 100% = 58	12	20,7	32	55,7	14	24,4
Razem 100% = 169	57	33,7	49	29,0	63	37,3

$$\chi^2 = 29,431 \text{ (df = 2) i.; } C = 0,385$$

grupy zauważamy wyższy wskaźnik osób nieposiadających dzieci, są to najczęściej respondenci pozostający w stanie wolnym.

W tym kontekście rysuje się obraz znacznej grupy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, które — jak wynika z wcześniejszych analiz — pozostają w rodzinach generacyjnych, nie posiadają mieszkania, spora część z nich nie pracuje, niektórzy mimo wieku przekraczającego trzydzieści lat nie pracowali nigdy, ponadto są to osoby zakwalifikowane do tej grupy korzystających ze świadczeń systematycznych. Inaczej kształtuje się obraz osób wchodzących w związki małżeńskie, wychowujących dzieci. Częściej są to respondenci posiadający swoje mieszkanie, statystycznie częściej podejmują pracę, ale pozyskiwane dochody nie wystarczają, co prowadzi do okoliczności korzystania z różnych możliwości wsparcia doraźnego.

Respondenci wychowujący przynajmniej 1 dziecko z orzeczoną niepełnosprawnością korzystają jeszcze częściej z różnego rodzaju świadczeń ($\chi^2 = 23,909$ [$df = 2$] i.; $C = 0,352$), co oczywiście nie jest zaskoczeniem. Struktura wsparcia i świadczeń finansowych jest podobna. Bez jakiegokolwiek wsparcia pozostaje średnio co dziesiąty respondent; 7 na 10 korzysta z doraźnej pomocy materialnej i finansowej. Pozornie zdziwienie może wzbudzać stosunkowo niska liczba badanych otrzymujących systematyczne świadczenie pieniężne. Należy jednak pamiętać, że większość respondentów zaliczonych do tej grupy wychowuje dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, co nie łączy się z żadnym zasiłkiem stałym. Okoliczności te potwierdzają dziedziczenie statusu ekonomicznego. Przypomnijmy, że większość respondentów deklarowała nie najlepszą sytuację ekonomiczną swojej rodziny generacyjnej. Podobnie jest w przypadku założonej przez siebie rodziny, czego wskaźnikiem jest częste korzystanie z doraźnego wsparcia materialnego.

Zdobycie kwalifikacji zawodowych jest ukoronowaniem całego procesu kształcenia specjalnego osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, zatem zanim zostanie zaprezentowany — zgodnie z postawioną wcześniej tezą — drugi znaczący związek (wsparcia i pracy zawodowej) warto przywołać konsekwentnie omawiane fakty edukacyjne i omówić zagadnienie wsparcia w ich aspekcie. Pierwszym z nich jest czas przeniesienia do szkoły specjalnej, który nie jest zmienną różnicującą w sposób istotny statystycznie otrzymywanie wsparcia materialnego ($\chi^2 = 5,369$ [$df = 4$] n.i.; $C = 0,175$). Dane te nie są zaskakujące, wszak czas przeniesienia do szkoły specjalnej także w poprzednich analizach nie warunkował innych faktów biograficznych. Z kolei na podstawie zdobytego już doświadczenia możemy przypuszczać, że taką zmienną jest drugoroczność, ponie-

waż jej związek z niektórymi badanymi faktami biograficznymi był bardzo wyraźny. Podobnie jest i tym razem (zob. tabela 40). Dane te są potwierdzeniem wcześniej postawionych tez omawiających związki drugoroczności z faktami biograficznymi dorosłego życia respondentów.

Tabela 40

Powtarzanie klasy a deklarowane wsparcie finansowe i materialne

Powtarzanie klasy	Deklarowane wsparcie					
	świadczenie systematyczne		świadczenia doraźne		brak świadczeń	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Brak drugoroczności 100% = 89	41	46,1	20	22,5	28	31,5
Drugoroczność 100% = 45	10	22,2	14	31,1	21	46,7
Wieloroczność 100% = 35	6	17,1	15	42,9	14	40,0
Razem 100% = 169	57	33,7	49	29,0	63	37,3

$$\chi^2 = 14,275 \text{ (df = 4) i.; } C = 0,279$$

Pośród biorców pomocy doraźnej statystycznie najwięcej osób doznało w przeszłości wieloroczności, jednak w tej grupie zauważamy także stosunkowo wysoki wskaźnik deklaracji braku wsparcia. Przypomnijmy, że jednocześnie jest to grupa respondentów o wysokim wskaźniku dzietności oraz stosunkowo często (w odniesieniu do całej zbadanej próby) pracujących. Te dwie ostatnie zmienne, jak sądzę, warunkują dwoistość uzyskanych danych w rozpatrywanym obszarze. Prócz tego należy także pamiętać, że pozostaje jeszcze jedna zmienna, która jest poza obszarem rozważań — to pomoc udzielana przez rodzinę. Można podejrzewać, że w znacznym stopniu obejmuje ona także osoby wielodzietne, które z racji podjętej pracy zarobkowej pozostają poza zasięgiem doraźnego instytucjonalnego wsparcia.

Istotny statystycznie związek między posiadaną w momencie badania stałą posadą a wsparciem jest logicznym następstwem omówionych wcześniej danych (zob. tabela 41).

Osoby pracujące znacznie rzadziej pobierają systematyczne świadczenia i oczywiście rzadziej korzystają z różnego rodzaju doraźnego wsparcia. Niemniej jednak 12% spośród grupy pracujących deklaruje

Tabela 41

**Posiadanie posady zawodowej
a deklarowane wsparcie finansowe i materialne**

Posada zawodowa	Deklarowane wsparcie					
	świadczenie systematyczne		świadczenia doraźne		brak świadczeń	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Nie 100% = 119	47	39,5	43	36,1	29	24,4
Tak 100% = 50	10	20,0	6	12,0	34	68,0
Razem 100% = 169	57	33,7	49	29,0	63	37,3

$\chi^2 = 29,019$ ($df = 2$) i.; $C = 0,383$

okazyjne korzystanie ze wsparcia materialnego i finansowego. Zapewne jest to potwierdzeniem niskich poborów osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Co piąty pracujący otrzymuje także świadczenie systematyczne (m.in. alimenty, zasiłek pielęgnacyjny).

Znaczącym źródłem wsparcia dla osób lekko upośledzonych umysłowo — jak podaje Aleksandra Zawiaślak — jest rodzina. Zgodnie z badaniami prowadzonymi przez wskazaną autorkę, tylko 5% absolwentów szkół specjalnych deklaruje, że nie korzysta z takiego wsparcia¹⁵⁸. Pomoc rodziny osobom niepełnosprawnym wydaje się zjawiskiem naturalnym, aczkolwiek w omawianym przypadku ma ona przynajmniej częściowo inny charakter aniżeli ta uwydatniana przy okazji omawiania rodzinnego wsparcia osób ciężiej niepełnosprawnych. W takich przypadkach często dotyczy ona czynności samobsługowych oraz załatwianiu spraw życia codziennego¹⁵⁹. W odniesieniu do osób z lekkim upośledzeniem umysłowym wsparcie również może być różnorakie. Prócz omawianego w dalszej partii tekstu wsparcia finansowego i materialnego — także w zakresie prac domowych, załatwiania sprawunków (zwłaszcza w urzędach), sprzątanía, robienia zakupów, pomocy w opiece nad małymi dziećmi itp.

W prowadzonych analizach konsekwentnie ograniczyłem się do wsparcia materialnego oraz finansowego rodziny generacyjnej, to zna-

¹⁵⁸ A. Zawiaślak: *Spółeczne wsparcie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*. Red. A. Pielecki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 97—98.

¹⁵⁹ Por. A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gonciarz: *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych...*, s. 97.

czy, że pomiąłem wsparcie współmałżonka, które również można uwzględniać, rozpatrując sytuację indywidualną osoby niepełnosprawnej. Zdiagnozowanie takiego wsparcia wymaga rozróżnienia działań (czynności) związanych ze swoimi obowiązkami rodzinnymi od tych, które można określić jako pomocowe względem niepełnosprawnego partnera. Jest to jednak zadaniem trudnym do zrealizowania w zakresie procedur ilościowych, zwłaszcza w przypadku prowadzenia badań obejmujących swoim zakresem dłuższy odcinek życia respondenta.

Prezentowane dane ukazują wysoki wskaźnik wsparcia materialnego rodziny (zob. tabela 42). Nie jest ono różnicowane w sposób istotny statystycznie wiekiem, to znaczy, że osoby czterdziestokilkuletnie równie często deklarują pomoc swoich bliskich, co respondenci młodsi o dwadzieścia lat. Wydaje się, że jest to wynikiem zdiagnozowanej wcześniej grupy osób pozostających ciągle na utrzymaniu rodziców, zamieszkujących z nimi w jednym mieszkaniu. Osoby te w większości nigdy w swoim życiu nie podjęły stałej pracy zarobkowej. Rodzinna pomoc w równie zbliżonym wymiarze statystycznym deklarowana jest przez kobiety i mężczyzn ($\chi^2 = 1,44$ [$df = 1$] n.i.; $C = 0,047$), natomiast nie jest w sposób istotny warunkowana czasem przeniesienia do szkoły specjalnej ($\chi^2 = 0,272$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,012$). Pośród czynników edukacyjnych pozostaje ona w istotnym statystycznie związku z powtarzaniem klasy ($\chi^2 = 7,135$ [$df = 2$] i.; $C = 0,205$). Najbardziej wsparcie rodziny deklarują badani, którzy w przeszłości doznali przynajmniej dwukrotnego niepowodzenia szkoły w postaci powtarzania klasy, ale rozkład w tej grupie jest praktycznie równo-

Tabela 42

**Rok urodzenia a deklarowane wsparcie finansowe
i materialne rodziny**

Rok urodzenia	Deklarowane wsparcie rodziny			
	tak		nie	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Przed 1971 r. 100% = 50	30	60,0	20	40,0
1972—1981 100% = 84	60	71,4	24	28,6
1982 r. i później 100% = 35	23	65,7	12	34,3
Razem 100% = 169	113	66,9	56	33,1

$\chi^2 = 1,874$ ($df = 2$) n.i.; $C = 0,105$

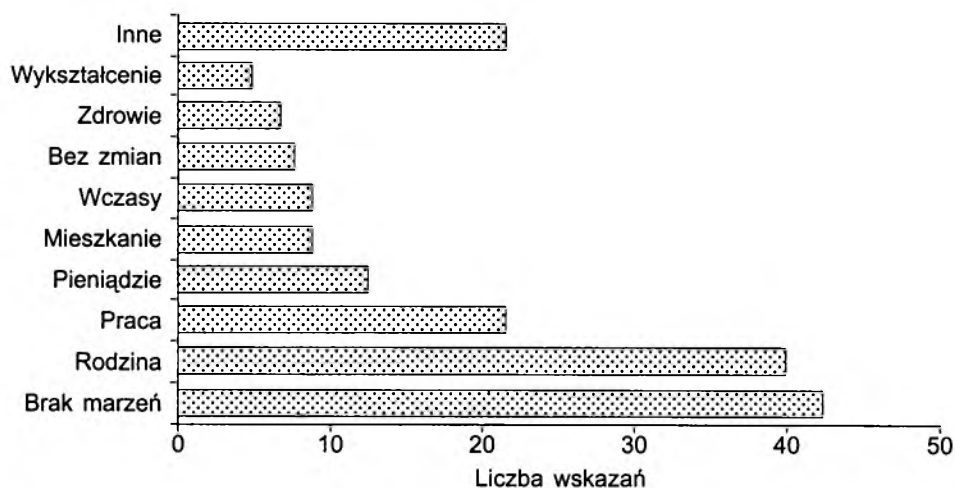
mierny. Z kolei najczęstszą pomoc rodziny zauważamy wśród deklaracji osób, które doznały drugoroczności jeden raz. W tej grupie tylko czwarta część stwierdziła, że rodzina nie wspiera jej finansowo ani materialnie. Z osób, które ukończyły szkołę w przewidzianym terminie, około 30% deklaruje brak pomocy rodziny.

Pewnym zaskoczeniem może być brak związku istotnego statystycznie z posiadaniem stałej posady zawodowej ($\chi^2 = 1,510$ [$df = 1$] n.i.; $C = 0,094$) oraz posiadaniem dzieci ($\chi^2 = 3,998$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,55$). Dane te pokazują, że pomoc rodziny generacyjnej nie tyle warunkowana jest potrzebami respondentów, czyli ich rzeczywistą sytuacją, ile innymi czynnikami. Zapewne do ważniejszych należą możliwości finansowe rodziców i rodzeństwa. Potwierdzenia tej tezy można szukać w określeniu istotności związku między dwiema rozpatrywanymi formami wsparcia — rodzinnego i pozarodzinnego. Wszak wsparcie doraźne czy świadczenia systematyczne zwykle wskazują na gorszą sytuację materialną respondenta. W związku z tym można podejrzewać także zaangażowanie rodziny w zakresie pomocy biorcy tych typów wsparcia. Okazuje się jednak, że statystyczne przesłanki ukazujące brak takiego związku ($\chi^2 = 2,502$ [$df = 2$] n.i.; $C = 0,120$) skłaniają raczej do przyjęcia tezy wcześniejszej ukazującej uwarunkowania pomocy rodzinnej w zakresie możliwości samej rodziny lub być może innych czynników, nie rozpatrywanych w tej pracy, do których należą konflikty z rodziną generacyjną czy poziom zażyłości wzajemnych kontaktów.

Zestawienie dwóch rozpatrzonych form pomocy i odniesienie ich do analizowanych faktów biograficznych potwierdza wcześniejsze analizy. Można je zawrzeć w następujących wnioskach:

- mężczyźni są rzadszymi biorcami wsparcia,
- rok urodzenia nie różnicuje źródła wsparcia ani wskaźnika częstości jego pobierania,
- spośród faktów edukacyjnych jedynie powtarzanie klasy wskazuje istotne statystycznie związki z częstością deklarowanej pomocy rodzinnej i wsparcia pozarodzinnego oraz otrzymywania systematycznych świadczeń pieniężnych,
- istotnym czynnikiem, jak się wydaje, warunkującym wskaźnik wsparcia jest stała posada zawodowa, której posiadanie znacznie obniża deklarowaną pomoc pozarodzinną,
- badania wykazały także związek między deklaracjami korzystania ze wsparcia pozarodzinnego a posiadaniem dzieci,
- spośród 169 badanych tylko 21 osób zadeklarowało całkowitą samodzielność finansową, to znaczy radzenie sobie bez pomocy wsparcia materialnego rodziny lub różnego rodzaju organizacji, w tym także pomocy społecznej.

Być może w zyciorysie właśnie tych 21 osób należy szukać przykładów kreowania zaradności życiowej, warto także bliżej przyjrzeć się respondentom, którzy w przeprowadzonych analizach odznaczali się największymi problemami w podejmowaniu kulturowo i społecznie przypisywanych ról. W celu egzemplifikacji tej problematyki w dalszej części pracy zostanie zaprezentowanych kilka dokładniejszych biografii. Natomiast próba szukania i wyjaśniania jakościowych związków zostanie podjęta w kolejnym rozdziale opracowanym na podstawie wywiadów narracyjnych oraz metody dialogowej. Wcześniej jednak — zgodnie z wytyczoną strukturą analiz, podobnie jak w zakończeniu każdego podrozdziału — także i w tym miejscu zostanie zaprezentowany subiektywny aspekt sytuacji życiowej respondentów. Został on zawarty w sprecyzowanych marzeniach badanych. Prócz aspiracji są one wskaźnikiem stanów pożądaných, ale w przeciwieństwie do nich marzenia niekoniecznie łączą się z podejmowaniem działań własnych służących ich realizacji¹⁶⁰. W rozpatrywanym aspekcie są one więc częściowym dopełnieniem, ale także weryfikacją planów życiowych. Pokazują z jednej strony, do czego respondenci jeszcze dążą, a z drugiej — czego żałują. Na ich podstawie można również wnioskować o poczuciu realności sytuacji życiowej, w której się znajdują. Wszak prócz marzeń realnych, mogą pojawiać się nierealne, prócz rozsądnych — także naiwne.



Wykres 7. Marzenia respondentów

¹⁶⁰ W. Łukaszewski, D. Doliński: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Psychologia ogólna*. Red. J. Strelau. T. 2. Gdańsk: GWP, 2004, s. 447.

Najbardziej niepokojącą, a zarazem najbardziej liczną pod względem wskazań (42) kategorią jest brak marzeń. To, że tak liczna grupa badanych nie była w stanie (lub nie chciała) sformułować w trakcie wywiadu żadnego marzenia, jest zaskakujące. Stan ten, jak sądzę, należy łączyć z zaawansowanym stanem bezradności społecznej. Brak marzeń jest brakiem wyobrażeń o stanach pożądanych, świadczy zatem o totalnej bierności i wycofaniu respondentów. Wyjaśniając tego powody, należałoby odwołać się do koncepcji wyuczzonej bezradności. Doznawanie systematycznych niepowodzeń uczy, że nie warto podejmować działań, bo i tak nie przynoszą one rezultatu, skrajne poczucie braku korelacji między działaniem i efektem działania może zniechęcać także do formułowania marzeń — zwłaszcza w przypadku, kiedy trzeba je zwerbalizować i przekazać w rozmowie innej osobie.

Wśród najczęściej formułowanych marzeń (40 wskazań) znalazły się te o własnej rodzinie. Jest to logiczną konsekwencją wcześniejszych ustaleń. Przypomnijmy, że większość młodych ludzi z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego nie kryje — zakreślając plany życiowe — że rodzina jest ważnym ich komponentem. Tymczasem rzeczywistość znacząco weryfikuje te zamierzenia. Zapewne stąd tak wysoka pozycja marzeń o rodzinie w prezentowanym rankingu.

Sporo wskazań dotyczyło także pracy (21). Bez wątpliwości jest to rezultatem wysokiego wskaźnika bezrobocia wśród respondentów, ale także rozumienia znaczenia pracy w życiu codziennym. W ogromnej większości marzenia te dotyczyły jakiegokolwiek pracy bez sprecyzowania warunków brzegowych. Tylko w jednym przypadku badany zaznaczył, że ma to być dobrze płatna posada. Ogólnie marzenia o jakiegokolwiek pracy wskazują na duże jej znaczenie w wyobrażeniach o dalszym życiu badanych, pokazują także wysoki stopień desperacji w związku z jej brakiem. Należy jednak pamiętać, że marzenia nie idą w parze z działaniami podejmowanymi na rzecz ich realizacji, zatem te o pracy nie muszą warunkować aktywnego jej poszukiwania.

Warunkiem realizacji wielu materialnych marzeń są pieniądze. Marzenie o ich posiadaniu wypowiedziało stosunkowo niewielu respondentów (12). Analiza dotychczasowych danych pokazała często złą sytuację ekonomiczną rodzin generacyjnych, z których wywodzą się badani i równie często nie lepszą sytuację ich rodzin prokreacyjnych. Można było na podstawie tego antycypować częstsze marzenia o pieniądzach. Także w aspekcie informacji na temat rozwoju umysłowego, społecznego i emocjonalnego osób z lekkim upośledzeniem umysłowym można było podejrzewać większe przywiązanie do

wartości materialnych. Pośród tej grupy 1 osoba marzyła o wysokiej wygranej w lotto, pozostali nie sprecyzowali źródła pieniędzy, które są dla nich tak ważne.

Jednym z ważnych marzeń o charakterze materialnym jest mieszkanie. Wypowiedziało go jedynie 8 badanych. Biorąc pod uwagę nieliczną grupę respondentów posiadających mieszkanie, można było się spodziewać większej liczby tego typu wskazań. Jednakże staje się ono naprawdę niezbędne w sytuacji założenia własnej rodziny prokreacyjnej; jak pamiętamy, spora grupa badanych pozostaje w stanie wolnym, zatem ten problem jest dla nich odległy.

Dalsze wskazania pozwalają, przynajmniej chwilowo, pozostawić wartości użyteczne na marginesie rozważań i wkroczyć w zakres wartości hedonicznych, witalnych oraz poznawczych. Do pierwszej grupy należy z pewnością zaliczyć marzenia o wczasach i wycieczkach, które sformułowało 8 respondentów. Marzenia o podróżach nie są zaskoczeniem w aspekcie rozpatrzonych już wcześniej wskaźników sytuacji ekonomicznej badanych. Nie dziwi więc fakt, że tego typu atrakcje dla części respondentów zajmują najwyższe miejsce w rankingu. W tym kontekście warto zaprezentować deklaracje na temat tego typu wyjazdów. Wynika z nich, że jedynie 23 (13,6%) osoby uczestniczyły w kilkudniowej wycieczce lub wczasach po zakończeniu nauki szkolnej. Pozostali nie wyjeżdżali w celach turystycznych (wyłączając odwiedziny u rodziny i turnusy rehabilitacyjne) na dłuższy czas poza miejsce swojego stałego zamieszkania. Zapewne jest to także wskaźnik niskiego poziomu uczestnictwa społecznego osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Dla 7 respondentów największym marzeniem jest utrzymanie obecnego stanu rzeczy; chcą oni, aby nic się nie zmieniło. Tak sformułowane marzenie jest zapewne wskaźnikiem poczucia szczęścia. W 5 przypadkach są to osoby stanu wolnego, wszystkie pracujące. Dwie pozostałe osoby posiadają rodziny i własne mieszkanie. Można zatem powiedzieć, że każdy respondent formułujący wskazane marzenie, na swój sposób był lepiej sytuowany od większości badanej grupy.

Do bardziej dojrzałych marzeń należy zaliczyć te o zdrowiu. Zwykle formułują je ludzie, którzy doświadczyli lub doświadczają przewlekłej choroby czy niepełnosprawności. W badanej grupie takie marzenia zwerbalizowało 7 respondentów.

Ponadto deklaracje dostarczają wielu innych ciekawych marzeń, które zwykle wypowiadała mała liczba pytaných; czasem były to wypowiedzi niepowtarzalne. Część z nich dotyczyła własnego wykształcenia (4) i wykształcenia swoich dzieci (2). Marzenia o wy-

kształceniu własnym były bardzo konkretne, na przykład: „skończyć liceum”, ale także ogólne — „mieć wyższe wykształcenie”. Do tej grupy można także zaliczyć marzenia o zdobyciu prawa jazdy, które sformułowało 2 badanych. Część marzeń dotyczyła materialnych przedmiotów codziennego użytku. W tej grupie znalazły się: rower górski, telewizor, komputer, samochód. Dwie osoby pragnęły posiadać w przyszłości wieżę — zamek, co było chyba najbardziej abstrakcyjną wypowiedzią.

Większość sformułowanych deklaracji należy uznać za dojrzałe. Często pozostają one w związku z subiektywnym poczuciem sytuacji respondentów. Są więc odbiciem konkretnej potrzeby życiowej (praca, mieszkanie), także niezrealizowanych planów życiowych (rodzina) czy aspiracji (wykształcenie, wyjazdy). Sądzę, że gdyby poprosić o sformułowanie najważniejszego marzenia osoby w normie intelektualnej, z zastrzeżeniem porównywalnej sytuacji życiowej, to ich wypowiedzi byłyby podobne. Oczywiście, stosunkowo realne i dojrzałe marzenia zanotowane w badaniu są zapewne także wynikiem bezpośredniego kontaktu badającego i badanego, który może wstydzić się w bezpośredniej rozmowie wskazywać te najbardziej skryte, być może szalone i nierealne marzenia. Znamienne jest, że duża grupa osób, które nie sformułowały marzeń, stwierdzając, że ich nie ma, łączy się często z przewlekłym bezrobociem, wolnym stanem, brakiem mieszkania. Ogromna większość (95,3%) pośród deklarujących brak marzeń twierdziła także, że nie posiada żadnego hobby, które łączy się z przyjemnym spędzaniem wolnego czasu. Chociaż deklaracje dotyczące posiadania pasji życiowej w badanej grupie nie były częste (36,7%), to jednak ten wskaźnik pokazuje, jak znacząca jest bierność i brak perspektyw pośród tych respondentów.

5.6. Podsumowanie

Głównym celem prezentowanych badań było rozpoznanie i rozpatrzenie sytuacji społecznej dorosłych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Zaprezentowana analiza, chociaż zajęła wiele miejsca, z pewnością nie wyczerpuje tematu. Stanowi jednak, jaką sądzą, dość bogate źródło informacji o losach życiowych badanej grupy. Pośród założonych zmiennych niezależnych warunkujących diagnozowaną sy-

tuację bytową badanych nie wszystkie stanowiły istotny czynnik różnicujący.

Do teoretycznie najważniejszych powinien należeć rok urodzenia. Wszak najstarsze osoby funkcjonowały już jako ludzie dorośli jeszcze przed 1989 rokiem. Z jednej strony są to ludzie, którzy zostali przygotowani i przyzwyczajeni do innych okoliczności uczestnictwa społecznego od tego, z którym spotykamy się dzisiaj. Z drugiej — respondenci ci mieli znacznie więcej czasu na wzbogacenie swojej biografii, zarówno w zakresie pracy zawodowej, jak i rodzinnej. Badania pokazały, że pośród osób z lekkim upośledzeniem umysłowym zmiana ta nie ma wielkiego znaczenia. Chociaż oczywiście zdarzały się i takie fakty biograficzne, które w sposób istotny były nią różnicowane (np. praca bezpośrednio po zakończeniu szkoły). Ogólnie jednak należy stwierdzić, że nie wiek, a inne czynniki decydowały o bezradności czy zaradności społecznej badanych. Jest to wyraźnie widoczne w analizowaniu bogactwa faktów biograficznych zarówno w zakresie pracy zawodowej, jak i życia rodzinnego, a także różnego rodzaju deklaracji związanych z posiadaniem mieszkania, hobby, wyjazdów na wczasy czy otrzymywanego wsparcia społecznego oraz rodzinnego.

Wyniki badań w tym zakresie mogą być zaskakujące. Wszak wydaje się, że różnica dwudziestu, trzydziestu lat powinna wprowadzać znaczące zmiany w życiorysie każdego człowieka. Tymczasem biografie najmłodszych — dwudziestokilkulatków — nie różnią się znacząco od biografii osób najstarszych. Można to tłumaczyć ogólną biernością w pełnieniu ról wyznaczanych społecznie i kulturowo. Niski stopień uczestnictwa społecznego wiąże się z anomią, wycofaniem, alienacją, czasem także funkcjonowaniem w wąskim, hermetycznym kręgu zwykle najbliższej generacyjnej rodziny.

Ze względu na charakter pracy szczególną uwagę skupiłem na kilku faktach edukacyjnych, które mogły (a nawet powinny) warunkować losy życiowe respondentów. Zgodnie z zaprezentowanymi analizami teoretycznymi było to miejsce rozpoczęcia nauki szkolnej, okres przeniesienia do szkoły specjalnej, drugoroczność jako wyraziste niepowodzenie szkoły, wreszcie odpad szkolny rozpatrywany w kontekście najwyższej ukończonej szkoły oraz zdobytych kwalifikacji zawodowych. Pośród tych faktów edukacyjnych bodajże najmniejsze znaczenie miało miejsce rozpoczęcia nauki szkolnej, które było analizowane jedynie w pierwszej części analiz. Zapewne, co było przedmiotem dokładniejszej dyskusji, wynika to ze struktury demograficznej i gospodarczej miejsca badań.

W aspekcie wielu przywołanych wcześniej opracowań, także toczącej się niezmiennie od wielu lat dyskusji nad potencjalnie najlep-

szym miejscem rozwoju dziecka lekko upośledzonego umysłowo, rozciągającej się na osi napięć segregacja — integracja, za zaskakujące należy uznać dane obrazujące brak jakichkolwiek związków istotnych statystycznie między czasem przeniesienia do szkoły specjalnej i badanymi faktami biograficznymi. Przypomnijmy, że jest to zmienna, która nawet w niewielkim zakresie nie różnicuje losów życiowych respondentów. Zapewne jest to argument za zdroworozsądkowym traktowaniem sporu segregacja *versus* integracja. Otóż o efektywnym kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym prócz czynników indywidualnych i rodzinnych nie decyduje forma kształcenia, a jakość funkcjonowania szkoły. W tym rozumieniu zarówno w szkole ogólnodostępnej, jak i specjalnej dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym może efektywnie nabywać kompetencje społeczne. Aczkolwiek należy podkreślić, że prowadzone analizy tylko połowicznie dotyczą tego problemu. Dokładniej można będzie go rozpatrzeć już w najbliższym czasie, kiedy wydłuży się staż funkcjonowania społecznego absolwentów szkół integracyjnych — uczniów lekko upośledzonych umysłowo.

Drugą tezę, którą można by sformułować w związku z tymi wynikami, jest stwierdzenie, że szkoła nie odgrywa istotnej roli w przygotowaniu do samodzielności życiowej badanej grupy osób. Toteż nie ma znaczenia, czy respondent dłużej bądź krócej uczęszczał do szkoły ogólnodostępnej. Wydaje się jednak, że przynajmniej częściowo tej tezie przeczą następne zmienne badane w związku z edukacją szkolną.

Sądzę, że najbardziej interesujące analizy dotyczyły związków drugoroczności z wybranymi faktami biograficznymi respondentów. Powtarzanie klasy (klas) okazało się czynnikiem statystycznie różnicującym w istotny sposób biografię badanych. Przy czym na podstawie przytoczonych analiz trudno było ukonstytuować jednoznaczne wnioski. Z jednej strony drugoroczność sprzyjała wchodzeniu w stałe związki partnerskie, spełnianiu się więc w roli współmałżonka i rodzica. Z drugiej — w grupie tej wyraźnie widoczny był dysonans. Statystycznie większa od przeciętnej część repetentów radziła sobie nieźle na rynku pracy, pozostali, zwłaszcza ci, którzy posiadali licznieszą rodzinę prokreacyjną, przenosili problemy ze spełnianiem się w roli ucznia na trudności w życiu dorosłym. Toteż problemy związane ze skończeniem szkoły i zdobyciem kwalifikacji zawodowych utrudniały pełnienie roli pracownika. Wydaje się, że właśnie w tej grupie bezradność społeczna była najbardziej widoczna. Analizując jednak ten związek, należy uwzględnić fakt, że posiadanie zwłaszcza małych dzieci ogranicza możliwości zawodowe kobiet. W związku z tym wysoki wskaźnik bezrobocia w tej grupie nie powinien dziwić.

Wyższa dieta wśród repetytów sprzyja także korzystaniu z doraźnego wsparcia społecznego, zatem często wiąże się z ubóstwem ekonomicznym.

Na marginesie kwestii rodzinnych, szczególnie wychowywania dzieci, należy przywołać dwa problemy. Pierwszy problem dotyczy niezwykle wysokiego wskaźnika orzeczonego — głównie lekkiego stopnia — upośledzenia umysłowego wśród dzieci osób badanych. Wskazuje to na społeczno-kulturowe dziedziczenie tego stanu wraz z ubóstwem ekonomicznym i bagażem bezradności społecznej. Drugi dotyczy wskaźnika wchodzenia w stałe związki małżeńskie respondentów. Wolny stan i bezdzietność (charakterystyczna dla większości badanych) nader często łączą się z niezwykle skromną pod względem różnego rodzaju faktów biografią. Często dotyczy to osób rekrutujących się pośród najstarszej grupy (w badaniu często nazywanej czterdziestokilkulatkami). Są to najczęściej ludzie samotni, mieszkający wspólnie z rodziną generacyjną, pozbawieni własnych dochodów (część z nich nigdy nie pracowała), bez własnego hobby i marzeń. Osoby te nie pełnią przeciętnych ról wyznaczanych społecznie i kulturowo ludziom w ich wieku. Ich bezradność objawia się głównie wycofaniem — brakiem aspiracji w podejmowaniu tych ról. Na obecnym etapie nie doznają oni typowego mechanizmu związanego z wyuczoną bezradnością, ponieważ nie mają szansy na przeżywanie porażek. Prawdopodobnie w przeszłości byli przed nimi chronieni przez swoją rodzinę generacyjną, a obecnie zatarli pęd do zmieniania czegokolwiek w swoim życiu. Takie osoby spotyka się także w młodszych grupach, niemniej jednak w ich przypadku można mówić jeszcze o dłuższym czasie na zmianę.

Wracając do szkolnych uwarunkowań losów życiowych, nie sposób pominąć ukończenia szkoły, a szczególnie zdobycia kwalifikacji zawodowych. Nie może być zaskoczeniem, że jest to obecnie warunek dobrej posady, co uwidoczniły badania. Brak kwalifikacji zawodowych w znacznej mierze sprzyja biografii obejmującej więcej faktów zaliczanych do wskaźników bezradności społecznej. Jednym z bardziej widocznych jest korzystanie z doraźnego wsparcia materialnego i finansowego.

Podsumowując zakresianie zmiennych determinujących losy życiowe respondentów, należy wspomnieć jeszcze o płci, która nie była wprawdzie istotą prowadzonych dyskusji, ale w niektórych kwestiach okazała się ważną zmienną pośredniczącą, szczególnie w przypadku problematyki rodzinnej związanej z wychowywaniem dzieci. Bez wątplenia problemowi płci warto by poświęcić osobne opracowanie, które należałoby jednak poprzedzić istotnymi analizami teoretycznymi

w zakresie tożsamości i innych uwarunkowań kulturowo-społecznych. W związku z brakiem miejsca na nie w tym opracowaniu nie podejmowałem się szerszych analiz dotyczących tego zagadnienia. Inną ważną zmienną determinującą, jak sadzę, jest rodzina generacyjna badanych. Wprawdzie meritum prowadzonych analiz poprzedziłem krótkim rysem w tym zakresie, niemniej jednak służył on głównie celom kontekstowym, co w moim przekonaniu było zabiegiem koniecznym. Uwzględnienie w badaniach wielu wskaźników związanych z pochodzeniem rodzinnym z pewnością wzbogaciłoby prowadzone dyskusje, ale także wymagałoby solidnego przygotowania teoretycznego w pierwszej części pracy. Natomiast w toku samych analiz prawdopodobnie zdominowałyby zmienne związane z edukacją szkolną, które z założenia stanowią meritum tej pracy. W analizach pomiąłem także problem patologii społecznej — alkoholizmu, przemocy i innych wyznaczników nieprzystosowania społecznego. Argumenty za ich marginalizacją są analogiczne jak zaprezentowane uprzednio.

Podsumowując same dane obrazujące obecną sytuację życiową respondentów, należy podkreślić, że statystycznie najczęściej pokazują one:

- niski stopień kwalifikacji zawodowych badanych,
- niezwykle ubóstwo w zakresie różnych form dokształcania po ukończeniu szkoły, w tym także posiadania dodatkowych uprawnień (np. prawo jazdy),
- wysoki stopień bezrobocia, małą aktywność w zakresie podejmowanych posad,
- niski wskaźnik stałych związków,
- ogólnie niską dietę, ale w jej obrębie wysoki wskaźnik dzieci z orzeczoną lekką stopniem upośledzenia umysłowego,
- złą sytuację ekonomiczną badanych, objawiającą się brakiem samodzielnego mieszkania, samochodu,
- korzystanie ze sporego doraźnego wsparcia materialnego, pobieraniem świadczeń socjalnych oraz pomocy rodziny,
- rzadkie wyjazdy wypoczynkowe, nieczęste deklaracje o posiadaniu hobby,
- marzenia życiowe związane z brakami ekonomicznymi, także w zakresie niezrealizowanych planów rodzinnych oraz wśród spo-
rej grupy również brak jakichkolwiek marzeń.

Wskaźniki te wyraźnie łączą się z koncepcją kultury wyuczonej bezradności, która obejmuje wysokie bezrobocie, niskie aspiracje i będące ich pochodną mierne wykształcenie dziedziczone kulturowo z pokolenia na pokolenie, bierność w dążeniu do zmiany położenia oraz intensywne korzystanie z pomocy społecznej. Analiza tak rozu-

mianej bezradności społecznej pokazuje jej dwa nakładające się na siebie obszary. Pierwszy dotyczy konkretnego stanu ekonomicznego, drugi zaś wiąże się z aspiracjami i chęcią jego zmiany. Charakterystyczne w nim jest wrośnięcie w rolę człowieka, który wymaga wsparcia, i brak aspiracji poszukiwania dróg wyjścia¹⁶¹. Prezentowane i omówione badania, w zakresie edukacyjnych uwarunkowań bezradności, są pochodną tego podejścia.

Uogólniając, w zdiagnozowanym stanie rzeczy, udział szkoły można rozpatrywać ze względu na dwa zakresy. Pierwszy zakres dotyczy wyposażenia wychowanka w ważne społecznie kompetencje i kwalifikacje, tak by miał szanse na zdobycie posady oraz wykazywał się umiejętnościami koniecznymi w codziennym funkcjonowaniu. Prowadzone analizy w tym zakresie dotyczyły między innymi związków rozpatrywanych w aspekcie kwalifikacji zawodowych. Konsekwencją prowadzonej dyskusji w tym obszarze jest często sytuacja ekonomiczna respondenta.

Drugi zakres obejmował zagadnienia nabywania roli. Przypomnijmy, że w szkole dziecko nabywa kompetencji w związku z rolą ucznia i kolegi. Wyznacznikiem tej pierwszej są niepowodzenia szkolne. Ich jaskrawym przejawem jest drugoroczność. Można zatem przypuszczać, że nabywana w szkole rola repetenta — ucznia w jakimś zakresie (najczęściej negatywnym) wyjątkowego, rola ucznia, który oczekuje w związku z tym wyjątkowego traktowania, rola wychowanka, który wymaga wsparcia — ma swoje konsekwencje w dalszych losach życiowych. Było to przedmiotem analiz, w których z założenia drugoroczność odgrywała rolę zmiennej niezależnej.

W dalszym planie prezentowanych dyskusji jawi się zaradność. Wszak nie wszyscy respondenci doświadczali zakreślonych niepowodzeń i doznali trudnej sytuacji szkolnej czy życiowej. Pośród nich zapewne można odnaleźć pozytywne przykłady osób radzących sobie. Tak jak niepowodzenia osób zaliczanych do grona bezradnych stają się pewnego rodzaju przestrogą i wskazówką dla obecnej edukacji, tak powodzenia osób zaradnych mogą być pozytywnym przykładem i argumentem w dyskusji nad sytuacją życiową i edukacją osób lekko upośledzonych umysłowo.

*

*

*

¹⁶¹ Ekonomiczny aspekt tej koncepcji jest szczególnie widoczny w pracy Ch. M u r r a y: *Losing ground: American social policy, 1950—1980*. New York: Basic Books, 1994, natomiast humanistyczno-społeczne konteksty w pracy pt.: *Human accomplishment*. New York: Perennial, 2004.

Korzystając z przywołanych edukacyjnych determinantów losów życiowych respondentów, można zarysować kilka przykładowych biografii egzemplifikujących poczynione ustalenia. Wydaje się jednak, że ich konstruowanie jako wzorcowych byłoby bezcelowe w aspekcie zgromadzonego materiału badawczego, który sam w sobie jest nośnikiem tego typu przykładów. Poniżej prezentuję kilka skróconych biografii badanych osób ilustrujących omówione fakty biograficzne oraz ich losy życiowe.

Pani Gertruda — bezradność jako wycofanie

Urodziła się w 1975 roku. Ojciec od zawsze pracuje na swoim niewielkim gospodarstwie, natomiast matka jest sprzątaczką, oboje mają wykształcenie podstawowe. Dom respondentki znajduje się na wsi. Rodzina składa się z ośmiorga rodzeństwa i rodziców. Badana była trzecim z kolei dzieckiem. Dokładne daty urodzenia nie są znane pani Gertrudzie, ale pamięta, że najstarszy brat ma trzydzieści lat i jest mechanikiem, natomiast drugi z kolei — dwudziestodwuletni — pracuje obecnie w Niemczech.

Edukacja respondentki rozpoczęła się standardowo w szkole podstawowej. Ona sama jednak po dwóch latach została skierowana na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej i zaraz po tym — do szkoły specjalnej. Jej życiorys edukacyjny jest bardzo skromny, ponieważ nie powtarzała klasy, szkoły podstawowej ogólnodostępnej nie pamięta zbyt dobrze, natomiast w szkole specjalnej — jak twierdzi — było normalnie. Po jej ukończeniu nie kontynuowała nauki w szkole zawodowej, „bo i po co?”. Na gospodarstwie przydały się dwie dodatkowe ręce do pracy i tak już zostało. Nie ukończyła żadnych dodatkowych kursów, nie posiada wyuczonego zawodu. Poza pracą na gospodarstwie rodziców (oczywiście bez jakichkolwiek świadczeń) nie pracowała nigdzie, prawdę mówiąc, nie zabiegała o żadną posadę.

Pani Gertruda wyszła za mąż dość wcześnie. Jej mąż Damian także ukończył szkołę specjalną. Pracował kiedyś na tartaku, ale został bez powodu zwolniony. Obecnie pracuje doraźnie jako pracownik fizyczny w pobliskiej wytwórni elementów budowlanych.

Mimo młodego wieku badana może poszczycić się już czwórką dzieci. Najstarsza, ośmioletnia Klaudia, uczęszcza do klasy II szkoły podstawowej. Z początkiem roku, w związku ze sporymi problemami w nauce, została przebadana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Wynikiem badania jest sugestia dostosowania wymagań programowych do możliwości dziecka. Niestety,

jak twierdzi wychowawczyni¹⁶², uelastycznienie programu nie zdało się na wiele i znaczne problemy z nauką pozostały. Sześcioletni syn Jurek jest chory na padaczkę. Choroba została zdiagnozowana przypadkowo w przedszkolu, kiedy podczas jednego z ataków dziecko straciło przytomność. Wówczas matka została zmuszona do pójścia z dzieckiem po poradę do lekarza. Okazało się, że wcześniejsze ataki w domu były przez nią bagatelizowane, uzasadniała to stwierdzeniem — „zawsze mu to przechodzi”. Chłopak ma także głęboką wadę wymowy, matka jednak nie chce pojechać z nim do specjalisty. Pozostałe dzieci jeszcze nie uczęszczają do przedszkola, więc „nie ma z nimi kłopotu”.

Warunki mieszkaniowe badanej i jej rodziny są bardzo trudne. Stary, mały dom zamieszkuje aż jedenaście osób — prócz opisanej szóstki, rodzice respondentki oraz siostra z mężem i córką. Pani Gertruda zajmuje z mężem i czwórką dzieci jeden mały pokój i małą kuchnię o łącznej powierzchni 20 m kw. Warunki materialne rodziny są bardzo trudne, źródłem utrzymania jest pensja męża, który zatrudniony jest czasowo. Rodzinę wspomaga mama badanej i rodzeństwo pracujące za granicą.

Największym marzeniem Respondentki — co nie powinno być zaskoczeniem — jest dom i stała praca męża. Jest jednak świadoma, że szczególnie to pierwsze marzenie jest nierealne. Nie ma też pomysłu, co mogłaby zrobić, aby je zrealizować lub przynajmniej przybliżyć się do jego urzeczywistnienia. Jak sama twierdzi, nie posiada wolnego czasu, więc nie ma hobby, pasji, nie wspomina także o jakichkolwiek zainteresowaniach.

Wychowawczyni córki i jednocześnie znajoma badanej dodaje, że ma ona spore kłopoty z czytaniem. Chętnie rozmawia o swoich dzieciach, ale nie stosuje się do zaleceń i próśb nauczycieli, tłumaczy się brakiem czasu. Skarży się także, że dzieci po poradę zawsze udają się do babci, która jest ich autorytetem.

Pani Olga — bezradność jako adaptacja

Pochodzi z średniej wielkości miasta. Urodziła się w 1973 roku jako czwarte dziecko oraz najmłodsza córka z pięciorga rodzeństwa. Matka respondentki ukończyła szkołę podstawową, nigdzie nie pracowała. Ojciec był absolwentem zasadniczej szkoły zawodowej i zajmował posadę ślusarza w zakładach taboru kolejowego. Trójka starszego rodzeństwa z wielkimi problemami ukończyła

¹⁶² Jednocześnie była to osoba weryfikująca dane z wywiadu, zamieszkująca w sąsiedztwie respondentki.

ogólnodostępną szkołę podstawową. Pani Oldze oraz jej najmłodszemu bratu to się nie udało. Oboje zostali skierowani do szkoły specjalnej. Badana wcześniej jeszcze powtarzała klasę II i IV. Dopiero od klasy V zaczęła uczęszczać do szkoły specjalnej, gdzie skończyły się problemy z nauką. Po ukończeniu tej szkoły respondentka kontynuowała edukację w zawodowej szkole specjalnej, ucząc się krawiectwa. Szybko jednak zrezygnowała z dalszej edukacji, motywując to zupełnym brakiem zainteresowania w tym zakresie. Wydawało się to wtedy — jak stwierdza sama badana — zasadne, ponieważ od razu otrzymała pracę na stacji PKP jako sprzątaczką. Nie podejmowała dalszych prób dokształcania ani zdobycia kwalifikacji zawodowych, gdyż „nie ma głowy do nauki”.

Swego męża poznała na wczasach zakładowych. Początkowo mieszkali razem z jej rodziną generacyjną, jednak ojciec wywoływał częste awantury, co było trudne do zniesienia. Chętnie więc skorzystali z propozycji rodziny męża, która to propozycja wiązała się z możliwością zamieszkania w małym, starym domku wraz z ciocią, wymagającą opieki. Obecnie krewna już nie żyje, a domek przeszedł na ich własność. Sytuacja mieszkaniowa badanej jest zatem dość dobra. Wprawdzie mieszkają w starym domu, ale został on wyremontowany i unowocześniony.

Pani Olga ma dwójkę zdrowych dzieci. Uczęszczają one do szkoły podstawowej i szczęśliwie nie mają problemów z nauką. W lekcjach pomaga im mąż respondentki. Jest on także tak zwaną złotą rączką, która potrafi wszystko naprawić. Najważniejsze jednak, jak zauważa badana, że nie nadużywa alkoholu.

Niestety, sytuacji materialnej nie można uznać za dobrą. Pani Olga nigdy nie pracowała, nie zamierza tego robić także w przyszłości. Uważa, że z jej brakiem wykształcenia pracy nie ma sensu szukać, a poza tym wierzy, że mąż znajdzie lepszą pracę i tym samym rozwiążą się problemy finansowe. Obecnie mąż pracuje w zakładzie, który z racji przestojów zapewnia pracę okazynie.

Największym marzeniem Pani Olgi „chyba” są pieniądze. Pozwolą one na wydobycie się z długów. Poza nimi nie planuje przyszłości, wszystko się jakoś ułoży...

Pan Janek — bezradność jako udaremnienie

Bohaterem kolejnej biografii jest Janek. Urodził się on w 1977 roku w czterdziestotysięcznym mieście. Rodzice wraz z babcią zajmują dwa piętra w tak zwanym starym budownictwie. Janek jest jedynakiem. Obecnie mieszka z babcią na pierwszym piętrze,

rodzice zajmują parter. Mieszkanie to składa się z kuchni i dwóch pokoi, niestety brak łazienki oraz centralnego ogrzewania.

Rodzice są absolwentami szkoły zawodowej, mama pracuje jako sprzątaczką, ojciec był malarzem pokojowym. Niestety, problemy zdrowotne zmusiły go do rezygnacji z pracy, obecnie pobiera rentę chorobową.

Pan Janek urodził się zdrowy. Przed dziewiątym rokiem życia zachorował na chorobę Partesa, która pozostawiła trwały uszczerbek na zdrowiu w postaci trudności w chodzeniu. Naukę rozpoczął w szkole ogólnodostępnej. Nie radził sobie jednak z matematyką, w związku z tym III klasę ukończył już w szkole specjalnej. W klasie IV z powodu wspomnianej choroby pobierał lekcje indywidualnie w swoim domu. Nauczanie indywidualne, z małymi przerwami, trwało do końca klasy VIII. Edukacja ta była przeplatana wyjazdami do sanatorium, gdzie dodatkowo w trakcie jednego z wyjazdów złamał nogę, co znacznie wydłużyło jego rekonwalescencję. Do szkoły specjalnej został skierowany przez pedagoga poza miasto swojego zamieszkania. Ukończył ją w zawodzie zabawkarz z wynikiem bardzo dobrym, musiał jednak przez trzy lata codziennie dojeżdżać na zajęcia pociągami, co było męczące.

Szkoła nie spełniła jego ambicji — jak twierdzi — płakał kiedy musiał iść do tej szkoły zawodowej. Całe życie marzył, by zostać ochroniarzem. Chciał także pracować w jednostkach specjalnych — brygadach antyterrorystycznych. Teraz jest „zwykłym pionkiem bez szkoły”. Trudno mu się z tym pogodzić. W późniejszym okresie Janek nie próbował się dokształcać, nie posiada prawa jazdy ani żadnych innych potwierdzonych kompetencji.

W szkole nie miał przyjaciół, czuł się odrzucony. Rówieśnicy często go wyśmiewali. W szkole zawodowej było tak samo. Dopiero, kiedy zaczął uczęszczać na zajęcia w świetlicy terapeutycznej, znalazł się w gronie dobrych ludzi. Szczególnie zaprzyjaźnił się z jednym z wychowawców, który — jak twierdzi badany — zauważył jego serce i zaangażowanie, a nie sugerował się ograniczeniami sprawności. Jest tam przez wszystkich traktowany jak przyjaciel, czuje się tam potrzebny. Jest to, jego zdaniem, najlepsza placówka wychowawcza. Zapewne miejsce to jest dla Janka bardzo ważne także dlatego, że jego ojciec traktował go w domu bardzo źle, zwykle wypominał mu lekkie upośledzenie umysłowe i deprecjonował w związku z tym każde jego osiągnięcie. Sytuacja nieco zmieniła się na korzyść po chorobie ojca, który zauważył wtedy, jak twierdzi Janek, że może mieć w nim wsparcie.

Po ukończeniu szkoły otrzymał rentę inwalidzką w wysokości około pięciuset złotych. Nie próbował znaleźć pracy, bo — jego zdaniem: „[...] zakłady pracy chronionej wykorzystują niepełnosprawnych, a ja nie chcę być wykorzystywany”. Pomaga mu rodzina, próbuje dorobić sobie, także podejmując różne doraźne, najczęściej mało płatne prace.

Jego marzeniem jest rodzina i dzieci, ale na razie chce jeszcze pomagać innym. Żałuje, że nie ma pieniędzy, bo mógłby robić paczki dla dzieci z domu dziecka. W życiu pieniądze nie są takie ważne, chciałby je mieć głównie po to, aby obdarowywać innych. Ważnym jego problemem jest jąkanie się, marzy, aby się go pozbyć, jednak wspomina o Jerzym Owsiaku i Adamie Michniku, podając ich jako przykład ludzi odważnych i mądrych, którym jąkanie się w życiu nie przeszkadzało.

Pani Beata — bezradność jako rezygnacja

Biografia Pani Beaty jest znacznie bogatsza. Urodziła się ona w 1975 roku w górskiej, beskidzkiej wiosce jako pierwsze spośród pięciorga rodzeństwa. Rodzice posiadają wykształcenie podstawowe i całe życie, z drobnymi przerwami, zajmowali się pracą na gospodarstwie.

Matka, obecna w trakcie wywiadu, wspomina, że już we wczesnym okresie dzieciństwa można było zaobserwować pierwsze objawy opóźnienia w rozwoju respondentki. Edukację szkolną pani Beata rozpoczęła w placówce ogólnodostępnej, ale już w I klasie nie radziła sobie z zadaniami wykonywanymi przez rówieśników. Miała problemy ze skupieniem uwagi, zapamiętywaniem nowych wiadomości, wolniej wykonywała polecenia, szybko się męczyła. W II klasie zdecydowanie nie radziła sobie z treściami nauczania, szczególnie z matematyką, podjęto więc decyzję o pozostawieniu jej na drugi rok w tej klasie. W tym okresie uzyskała także orzeczenie o lekkim upośledzeniu umysłowym. Po ukończeniu klasy III została przeniesiona do szkoły w pobliskiej wiosce, gdzie funkcjonowały klasy specjalne. Tam uczęszczając do takiej klasy, ukończyła szkołę podstawową. Ten okres życia respondentka wspomina bardzo dobrze. Bez większych problemów radziła sobie z nauką, miała też spore grono dobrych koleżanek, z którymi do dzisiaj utrzymuje kontakty.

Niestety, na tym etapie skończyła się edukacja badanej. Decyzja ta była spowodowana odległymi i kosztownymi dojazdami do specjalnej szkoły zawodowej. Wydaje się jednak, że drugim bardziej istotnym powodem był brak zgody rodziców na dalszą edu-

cję córki, co argumentowali stwierdzeniem, że dodatkowe ręce do pracy na gospodarstwie przydadzą się bardziej niż jej wykształcenie. Założenie to respondentka realizowała przez pięć kolejnych lat, nie tylko pracując na gospodarstwie, ale opiekując się także młodszym rodzeństwem.

W maju 1995 roku w okolicy rozpoczął na szerszą skalę działalność jeden większych zakładów, w którym znalazła pracę na stanowisku pakowaczki. W zdobyciu tej posady pomogła jej sąsiadka, która towarzyszyła jej także w trakcie załatwienia wszystkich formalności. Pani Beata na tym stanowisku przepracowała rok, po czym z chwilą wygaśnięcia kolejnej umowy została zwolniona z pracy. Rok później w ponownym zatrudnieniu w tym samym zakładzie pomogła jej koleżanka. Na początku pracowała na umowę zlecenie, następnie trzykrotnie podpisano z nią umowę o pracę, dopiero piąta umowa została zawarta na czas nieokreślony. W 1999 roku w związku z urodzeniem dziecka przebywała na urlopie macierzyńskim, a następnie do 2002 roku — na urlopie wychowawczym. Po jego zakończeniu powróciła do pracy na poprzednie stanowisko. Niedługo potem została zwolniona w związku z redukcją etatów. Badana — jak twierdzi — była zadowolona ze swojej pracy, jednak po chwili refleksji przyznaje, że nie radziła sobie zbyt dobrze z szybkim tempem pracy, dlatego była czasem źle traktowana przez przełożonych. Przydzielali jej wtedy najgorsze czynności, na przykład sprzątanie. Przyznaje także, że po podjęciu pracy zaczęła palić papierosy.

Obecnie zajmuje się domem i kilkuletnią córką. Jest mężatką od 1997 roku. Jej mąż jest z zawodu elektrykiem. Ukończył szkołę zawodową specjalną. Nigdy nie pracował w swoim zawodzie, pozostawał przez cały czas na utrzymaniu rodziców. Obecnie pracuje sezonowo jako bileter i konserwator na wyciągu narciarskim. Zarobione pieniądze niechętnie przeznacza na potrzeby rodziny. Zdarza się, że zatrzymuje je dla siebie.

Pani Beata zamieszkuje z mężem i córką oraz swoimi dziadkami w starym domku jednorodzinnym. Zajmują tam jeden pokój. Utrzymują się z zasiłku, pomocy doraźnej oraz częściowo z okazjonalnych zarobków męża. Dużej pomocy udzielają im rodzice i dziadkowie. Bez ich wsparcia — jak twierdzi badana — nie mieliby szans na przeżycie. Nie wyjeżdżają na wczasy, nie mają specjalnych zainteresowań. Wolny czas spędzają, oglądając telewizję.

Na pytanie, czy jest szczęśliwa, Pani Beata nie potrafi odpowiedzieć, marzy „chyba” o własnym mieszkaniu i nowej pracy, chociaż zdaje sobie sprawę, że są to marzenia mało realne.

Pan Andrzej — przykład zaradności rytualnej

Urodził się w 1969 roku w dużym mieście. Matka ukończyła jedynie szkołę podstawową i całe życie zajmowała się domem. Ojciec, z wykształceniem zawodowym, pracował jako kierowca kamionki. Zginął w wypadku, kiedy Pan Andrzej miał sześć lat. Pośród sześciorga rodzeństwa jeszcze dwoje ukończyło szkołę specjalną, dwóch braci zdobyło profesję w zasadniczych szkołach zawodowych, natomiast najmłodsza siostra ukończyła liceum.

Respondent rozpoczął naukę w ogólnodostępnej szkole podstawowej. Problemy z nauką sprawiły, że w III klasie został skierowany do poradni psychologiczno-pedagogicznej i uzyskał orzeczenie o lekkim upośledzeniu umysłowym. Klasę IV rozpoczął już w szkole specjalnej. Mimo młodego wieku — jak sam przyznaje — w tej placówce często wagarował, między innymi z tego powodu jeszcze dwukrotnie powtarzał klasy. Po ukończeniu szkoły podstawowej, będąc już na progu dorosłości metrykalnej, zrezygnował z dalszej nauki. Jeden z nauczycieli tej szkoły pomógł mu ukończyć kurs przygotowawczy do pracy zawodowej o profesji budowlanica. Następnie dzięki protekcji tego nauczyciela otrzymał pracę w prywatnej firmie budowlanej, gdzie przepracował rok. Po czym otrzymał pracę na kopalni, gdzie pracuje jako górnik. Badany wspomina szkoły raczej źle, aczkolwiek zaznacza, że w szkole specjalnej była lepsza atmosfera i miał tam więcej kolegów.

W 1990 roku zawarł związek małżeński. Jego żona pracuje jako woźna w przedszkolu. W tym czasie otrzymał mieszkanie zakładowe, które po kilku latach zamienił na większe M-4. Obecnie Pan Andrzej szczyci się trójką małych dzieci uczęszczających do przedszkola i początkowych klas szkoły podstawowej.

Na sytuację materialną rodziny Pan Andrzej nie może narzekać. Badany posiada dobry samochód, nie narzeka na wyposażenie mieszkania. Nie grozi mu, podobnie jak jego żonie, utrata stanowiska pracy. Niemniej jednak otrzymuje on ciągle istotną pomoc ze strony rodziny żony.

Respondent nie ma większych marzeń. Uważa, że jest osobą, która radzi sobie w życiu. Jednym z większych jego problemów jest skrupulatne ukrywanie swojego wykształcenia, którego bardzo się wstydzi. Uważa, że zbyt wiele razy w życiu doznał z powodu ukończenia szkoły specjalnej upokorzeń, aby mógł się do tego problemu zdystansować. Nigdy nie zgodzi się, aby jego dzieci uczęszczały do tego rodzaju placówki, chociaż przyznaje, że ze względów samego procesu uczenia się jest to znacznie lepsze miejsce roz-

woju dla ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym niż szkoła ogólnodostępna.

Pani Wiesia — przykład zaradności świadomej

Bohaterką kolejnej biografii jest Pani Wiesia. Obecnie ma trzydzieści pięć lat. Wychowywała się w rodzinie pełnej z młodszym bratem i siostrą w małej wiosce odległej o kilka kilometrów od trzydziestotysięcznego miasta. Rodzice posiadali wykształcenie podstawowe, ojciec pracował fizycznie, matka zaś była gospodynią domową.

Wyraźne problemy w nauce respondentki rozpoczęły się w klasie IV, którą powtarzała. Ukończyła jednak szkołę ogólnodostępną, a po niej kontynuowała już naukę w zasadniczej szkole zawodowej specjalnej, do której musiała dojeżdżać kilkanaście kilometrów. Szkołę tę zakończyła w terminie, uzyskując jednocześnie kwalifikacje w zawodzie cukiernika. W wyuczonym zawodzie jednak nigdy nie pracowała.

Biografia zawodowa Pani Wiesi, jak na badaną grupę, jest bardzo bogata. Pierwszą pracę pomogła jej znaleźć sąsiadka. Był to etat pakowaczki w oddalonej o kilkanaście kilometrów drukarni. Z tej posady badana nie była zadowolona, ponieważ pakowanie i przenoszenie ciężkich paczek z książkami było zajęciem męczącym. Szybko zrezygnowała z tej pracy. Następnie zatrudniała się (samodzielnie) na dworcu PKP jako kasjerka w dużym oddalonym o 25 kilometrów od jej miejsca zamieszkania mieście. Dyrekcja skierowała ją na 2,5-miesięczny kurs dokształcający, który ukończyła bez większych problemów. Po kilku latach pracy przeniosła się na identyczne stanowisko na małej stacji PKP w rodzinnej wsi. Wkrótce jednak w związku z przemianami gospodarczymi, które nie ominęły także Polskich Kolei Państwowych, stanowisko to zostało zlikwidowane, a respondentka została przeniesiona do pracy na stacji odległej o kilka kilometrów. Do pracy dojeżdża oczywiście pociągiem.

Pani Wiesia jest osobą bardzo pracowitą. Dodatkowo od wczesnej wiosny do późnej jesieni dorabia do pensji, pracując sezonowo u pobliskiego ogrodnika. Nie posiada prawa jazdy, więc do pobliskiego miasta najczęściej dojeżdża rowerem.

Wspólnie z rodzicami wybudowała mały domek w rodzinnej wiosce. Rodzice samodzielnie wykonywali wszystkie prace budowlane, łącznie z murowaniem ścian. Od trzech lat, czyli momentu wprowadzenia się do wybudowanego domku, warunki mieszkaniowe badanej są dobre.

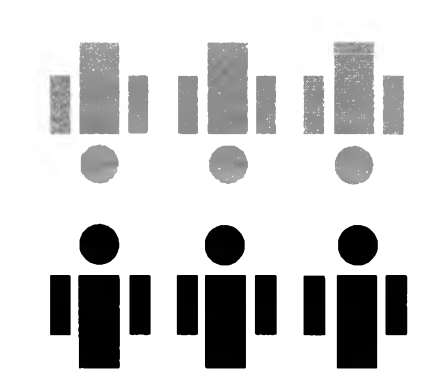
Badana w wieku dwudziestu lat wyszła za mąż. Urodziła dwójkę dzieci, które praktycznie od początku wychowuje sama. Z mężem i ojcem dzieci nie spotyka się od dłuższego czasu, gdyż odbywa on karę pozbawienia wolności. Obecnie bohaterka wywiadu spotyka się systematycznie z młodszym od siebie o kilka lat mężczyzną. Jak twierdzi, jest zadowolona z tego związku. Razem spędzają wolny czas, często pomaga jej w cięższych pracach domowych.

Starszy syn w czasie przeprowadzania wywiadu miał piętnaście lat. Uczęszczał do II klasy integracyjnej gimnazjum. Jest to chłopak z orzeczoną lekką stopniem upośledzenia umysłowego, ma spore problemy z realizacją programu szkolnego. Nie sprawia jednak kłopotów wychowawczych. Młodsza córka także posiada orzeczenie o lekkim upośledzeniu umysłowym. W opisywanym okresie liczyła trzynaście lat, uczęszczała do klasy ogólnodostępnej — drugi raz do klasy VI. Pani Wiesia nie wyraziła zgody na przeniesienie jej do szkoły specjalnej lub integracyjnej. Córka sprawiała wiele kłopotów wychowawczych, sporo wagarowała. Wcześniej kilka razy zmieniała szkołę. Niechęć do szkoły integracyjnej lub specjalnej prawdopodobnie wiąże się z doświadczeniami respondentki. Za wszelką cenę stara się ukryć rodzaj szkoły, którą ukończyła, co podkreślała również w wywiadzie.

Dochody finansowe rodziny nie są wysokie. W ograniczonym zakresie rodzinie pomagają rodzice badanej. Mimo to udało się całej trójce dwukrotnie wyjechać na wczasy zakładowe nad morze. Największym marzeniem Pani Wisi są dobrze wychowane dzieci oraz ukończenie przez nich szkoły i zdobycie dobrego zawodu.

Rozdział 6.

***RZECZYWISTOŚĆ SPOŁECZNA
W UJĘCIU BADANYCH***



6.1. Wprowadzenie

Kwerenda literatury metodologicznej, w której podejmowane są zagadnienia narracji oraz metody dialogowej — skrótkowo zarysowana w rozdziale drugim — pokazuje możliwe aspekty prowadzenia tego typu badań oraz zróżnicowane sposoby rozpatrywania, w tym także wyjaśniania, opowiedzianej rzeczywistości. W kontekście prowadzonych analiz przywołane wypowiedzi stanowią dopełnienie. Ważnym jego celem jest rozwinięcie i interpretowanie niektórych faktów biograficznych ukazanych wcześniej, prócz tego spojrzenie na nie z zupełnie innego punktu widzenia. W związku z tym zrezygnowałem z komplementarnego rekonstruowania możliwie największej liczby zdarzeń życiowych narratorów (budujących ciągi zdarzeń składających się na biografię) na rzecz dyskusji nad wybranymi faktami biograficznymi, ważnymi z punktu widzenia wiodących problemów podejmowanych w tej pracy.

Założeniem wyjściowym jest koncentracja na zarysowanych polach znaczeniowych (są one zawarte w tytułach kolejnych podrozdziałów), które stają się wyznacznikiem struktury rozumienia i interpretowania, a więc determinują konstrukcję merytoryczną podjętej dyskusji.

Zadne informacje podane przez badanych nie były weryfikowane, zostały potraktowane jako wskaźnik postrzeganej przez nich otaczającej sytuacji. Sądzę, że w przypadku niektórych wypowiedzianych spostrzeżeń ważną rolę odgrywają odczucia, wyobrażenia, a nawet nadinterpretacje przywoływanych zdarzeń życia. Zakładam jednak, że są one istotnym wyznacznikiem definiowanej przez nich otaczającej rzeczywistości¹, a więc własnej roli, posiadanego potencjału, a w jego zakresie — możliwości działania, bezradności *versus* zaradności życiowej czy ambiwalentności doznawanych przeżyć.

W tej części postanowiłem skoncentrować się na sytuacji młodych ludzi z lekkim upośledzeniem umysłowym, traktując ich *a priori* jako grupę z możliwie największymi perspektywami na przyszłość. Innym

¹ Zgodnie z założeniem, że narracja jest fundamentalną formą nadawania znaczeń doświadczeniu. Zob. M. Novak: *"Story" and experience*. In: *Religion as story*. Ed. J.B. Wiggins. Lanham: University Press of America, 1975, s. 175; Ch. Mattingly: *Narrative reflections on practical actions: Two learning experiments in reflective storytelling*. In: *The reflective turn: Case studies and on educational practice*. Ed. D.A. Schön. New York: Teachers College Pres, 1991, s. 237. Podają za: B. Flyvbjerg: *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*. „Studia Socjologiczne” 2005, nr 2, s. 63.

argumentem za wyborem narratorów oraz rozmówców w możliwie młodym wieku było założenie „powrotu” do edukacji szkolnej, ta zaś, jak pisałem w rozdziale piątym, z trudem była wspominana przez najstarszych respondentów.

Nie wszystkie osoby dorosłe z lekkim upośledzeniem umysłowym (analogicznie jak ludzie z normą intelektualną) są świetnymi narratorami, podobnie nie wszystkie chętnie biorą udział w dyskusjach. Chociaż w ich przypadku (odwołując się do analizy zaburzeń w rozwoju, przeprowadzonej w drugim rozdziale) możemy mówić o swoistych utrudnieniach, warunkujących przynajmniej w niektórych przypadkach badania. Dlatego, mimo szerzej zarysowanych planów i podjętych w związku z nimi prób badawczych, podstawą prezentowanych rozważań i konstytuowanych na ich kanwie interpretacji jest pięć narracji i dwie dyskusje, w których uczestniczyło po dwóch rozmówców i autor opracowania.

W celu zarysowania szerszego kontekstu funkcjonowania społecznego badanych w dalszej partii tekstu skrótowo przybliżę ich sytuację.

Dwudziestoosmioletnia **Małgosia** bardzo chętnie opowiadała o swoich przeżyciach, odczuciach, zwłaszcza w kontekście edukacji szkolnej. W dłuższej narracji radziła sobie bardzo dobrze, bez problemów ustalała czasowe następstwa w swoim życiu, dość jednoznacznie definiowała zdarzenia, posługiwała się w miarę poprawnym językiem. Niechętnie uczestniczyła w dyskusji. Nie miała zbyt wiele do dodania w odniesieniu do wypowiedzi swojego adwersarza. Rzadko zawieszala głos, by się zastanowić, zwykle nie ściszała tonu pod koniec wypowiedzi, które urywała. Słuchając, można było mieć wrażenie, że zamierza jeszcze coś dodać, chociaż narracja była już zamknięta. Na podstawie jej wypowiedzi można odnieść wrażenie, że jest osobą zdecydowaną, o wyrobionym stosunku do większości zdarzeń i zjawisk.

Małgorzata jest jedną z trójki rodzeństwa; siostra kończy studia, brat uczęszcza do szkoły specjalnej. Ukończyła zawodową szkołę specjalną i zdobyła zawód kucharza. Mieszka z rodzicami i rodzeństwem. Rodzice pracują, tata jest murarzem, mama sprzątaczką. Mieszkają w dużym mieście. Na rozmowę z Małgosią umówiłem się w jednej z placówek podejmujących działania na rzecz osób z upośledzeniem umysłowym, poznałem ją dzięki studentce. Wydaje się, że ludzi traktuje z dystansem, bez zaufania.

Darek skończył dwadzieścia jeden lat, niechętnie opowiada o swojej edukacji. Twierdzi, że nic w niej nie było ciekawego. W przedszkolu powiedzieli, że „nie nadaje się do normalnej szkoły”, więc od I klasy uczęszczał do szkoły specjalnej. Skończył zasadniczą szkołę za-

wodową, jest ogrodnikiem. Bardzo dobrze pamiętał i chętnie opowiadał o poszukiwaniach pracy, gorliwie interpretował konkretne zdarzenia z życia. Nie miał problemów z określaniem miejsca i czasu zdarzeń. Był pozytywnie nastawiony do ludzi, chociaż, jak twierdził, spotyka go wiele upokorzeń. Wypowiadał się w miarę poprawnie, zdarzały mu się frazy gwarowe, które potrafił przetłumaczyć na język polski. Mówił cichym głosem, czasem lekko drżącym, przerywał wypowiedzi, zastanawiał się, czy czegoś nie ominął, lub konstruował w myślach następne zdania. Po chwili jego wypowiedzi lub rozmowy z nim dawało się zauważyć dość naiwne sądy oraz nielogiczne wtrącenia. Analiza wypowiedzi (aczkolwiek dopiero po odsłuchaniu z dyktafonu) pozwoliła także na zauważenie, że wypowiadane przez niego zdania były krótkie, zwykle pojedyncze. Jeżeli pojawiały się wypowiedzenia złożone, trudno było doszukać się w nich całkiem poprawnej struktury gramatycznej i logicznej.

Darek jest jedynakiem. Mieszka w dużym mieście z mamą i babcią, tata zmarł, kiedy Darek miał osiem miesięcy. Mama pracowała fizycznie w pobliskim zakładzie. Obecnie jest na rencie. Poznałem go w podobnych okolicznościach jak Małgosię.

Prócz narracji Darek uczestniczył w dyskusji wraz ze swoim kolegą Arkiem oraz autorem opracowania. Z Arkiem zna się od czasów zawodowej szkoły specjalnej. Łączy ich przyjaźń.

Dwudziestojednoletni Arek niechętnie wypowiadał się o swoim życiu, natomiast zdecydowanie uaktywnił się w czasie dyskusji, zwłaszcza wypowiadając się na temat szans zdobycia stałej pracy i zamiarów na przyszłość. Posługiwał się bardzo ładną polszczyzną, trudno było w krótkiej rozmowie dostrzec jakiejkolwiek deficyty w zakresie jego rozwoju umysłowego. Dokładniejsza analiza wypowiedzi pozwoliła jednak na zauważenie pewnych nieścisłości, szczególnie w zakresie następstwa czasowego, zdarzały się także niekonsekwentnie wtrącane powtórzenia. Prócz tego zauważalne były nieścisłości w zakresie pojęć ukształtowanych na bazie kulturowej, na przykład takie, że chciałby w przyszłości „wyjść za mąż za dziewczynę”.

Arek ma o dziewiętnaście lat starszą siostrę oraz o czternaście lat starszego brata. Siostra ukończyła szkołę zawodową, jest ekspedientką, brat ukończył technikum i pracuje w hucie. Ojciec jest emerytowanym górnikiem, a matka emerytowaną sprzątaczką. Arek mieszka z rodzicami w dużym mieście.

Badany dwudziestojednolatek po klasie III został przeniesiony do szkoły specjalnej; w przypadku pozostania w szkole ogólnodostępnej powtarzałby klasę. Ponadto jest chory na epilepsję. Poznałem go w okolicznościach analogicznych do wskazanych uprzednio.

Kolejna dwójka dyskutantów, a jednocześnie chętnych narratorów to Grzegorz i Rafał. Mieszkają w małym dwudziestotysięcznym miasteczku. Pierwszy liczy dwadzieścia dwa lata, a drugi jest o rok starszy (rocznikowo jest to różnica dwóch klas). Obaj panowie to moi uczniowie. Byłem ich wychowawcą w IV, V i VI klasie szkoły specjalnej. Rozpoczęli w niej naukę od klasy IV. Rafał dwukrotnie powtarzał klasę I w szkole ogólnodostępnej. Grzegorz uniknął drugoroczności, aczkolwiek przeniósł się do szkoły specjalnej pod przymusem — „połowa nauczycieli stwierdziła, że będę przepadał w następnych klasach”.

Grzegorz wypowiadał się w miarę poprawnie językowo, choć nie zawsze logicznie, zdarzały mu się problemy w zakresie wnioskowania, określania następstw czasowych. Jest człowiekiem pogodnym i skorym do pomocy innym ludziom. Chętnie opowiada o swoim życiu, chociaż nie było ono łatwe. Jego ojciec zmarł, kiedy Grzegorz był w IV klasie. Matka opiekowała się czwórka rodzeństwa, Grzegorz był najstarszy. Wkrótce ciężko zachorowała i został umieszczona w szpitalu. To był najtrudniejszy dla niego okres. Trafił, podobnie jak jego bracia i siostra, do rodzinny zastępczej, w której przebywał trzy lata. Wtedy uległ wypadkowi samochodowemu, po którym znalazł się w szpitalu. Dzisiaj, szczęśliwie, po tym zdarzeniu nie ma śladu. Mieszka z niepełnosprawną mamą oraz z rodzeństwem, które się jeszcze uczy, w większości ze znacznymi problemami. Pracuje jako salowy w domu pomocy społecznej. Ma dziewczynę w odległej o ponad dwieście kilometrów wiosce, poznał ją przez Internet, widział się z nią dwa razy. Jest to siedemnastoletnia panna z dzieckiem.

Rafał także pochodzi z wielodzietnej rodziny. Ma dwie siostry i dwóch braci. Obaj bracia uczą się w szkołach ogólnodostępnych. Starsza z siostr ukończyła szkołę specjalną, a młodsza nie zdołała ukończyć ogólnodostępnej szkoły zawodowej. Rafał podobnie jak Grzegorz jest ślusarzem po zasadniczej szkole zawodowej specjalnej. Jego rodzice pracowali fizycznie, ojciec jest na rencie, matka pracuje jeszcze jako sprzątaczką.

Badany dwudziestotrzylatek ma stałą pracę w firmie segregującej śmieci. Posadę zdobył sam wkrótce po zakończeniu szkoły. Zarabia mało, ale złożył podania o pracę w kilkunastu innych miejscach. Mieszka z żoną (o trzy lata młodszą od siebie absolwentką tej samej szkoły) oraz ośmiomiesięcznym synem w małej kawalerce. Często po zakończeniu pracy dorabia do pensji, mając się różnych zajęć.

Był bardzo ambitnym uczniem, zwykle dobrze przygotowanym, zawsze otrzymywał świadectwo z czerwonym paskiem. Chętnie uczestniczył we wszystkich praktycznie inicjatywach szkolnych.

W rozmowie trudno było zauważyć jakiegokolwiek ślady upośledzenia umysłowego, chociaż dłuższa dyskusja pozwalała na weryfikowanie niektórych, czasem naiwnych sądów. Mimo drobnej wady wymowy opowiadał chętnie i równie chętnie dyskutował z Grzegorzem oraz autorem opracowania.

Wszyscy badani są sprawnymi fizycznie młodymi ludźmi, nie posiadają żadnych zewnętrznych oznak niepełnosprawności. Cała piątka nie uczestniczyła w badaniach opisanych w poprzednim rozdziale. Wszyscy zostali poinformowani o celach rozmowy i wszyscy wyrazili zgodę na wykorzystanie wypowiedzianych przez siebie sądów oraz podawanych informacji. Niemniej jednak imiona, którymi się posługuję, odwołując się do ich wypowiedzi, zostały zmienione.

Przechodząc do dalszej części, pragnę podkreślić, że badane osoby nie zostały w szczególnie sposób wybrane. W zasadzie w kwalifikowaniu ich do podjęcia narracji i dialogu decydowały dwa kryteria: w miarę młody wiek i brak zahamowań w zakresie wypowiedzania się. Nie jest to więc próba w jakikolwiek sposób reprezentatywna, nie są oni także przedstawicielami jakiejś określonej grupy badanych (np. skrajnie zaradnych, totalnie bezradnych lub przeciętnych). Ich wybór był przypadkowy. W związku z tym nie zamierzam na podstawie prowadzonych analiz dokonywać jakichkolwiek uogólnień², co najwyżej będę podejmował próbę interpretowania opisanych wcześniej sytuacji i faktów biograficznych. Mam również nadzieję, że prowadzona w tym rozdziale dyskusja przysłuży się do weryfikacji i egzemplifikacji postawionych wcześniej tez oraz zaproponowanych koncepcji.

² Byłoby to możliwe, gdyby na podstawie opisanego życiorysu osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym chciał obalić hipotezę o deterministycznym związku bezradności i lekkiego upośledzenia umysłowego, czyli założenia, że każdy człowiek z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego musi być bezradny społecznie. Wówczas przykładowy opis biografii jednej zaradnej osoby z tej grupy byłby wystarczający do odrzucenia tego twierdzenia. Prowadziłby zatem do uogólnienia, że nie każdy upośledzony umysłowo jest bezradny. W metodologii przypadki takie są nazywane czarnymi łabędziami. Zob. B. Flyvbjerg: *Pięć mitów...*, s. 47–51.

6.2. Rola wyjątkowego w ogólnodostępnej klasie szkolnej

Praktycznie, każda struktura społeczna prowadzi do różnicowania ról i oczywiście statusów. Podobnie jest w szkole. W wyniku interakcji ukazujących możliwości uczniów, często wspomaganych działaniami nauczycieli pojawiają się wielorakie role. Na ich podstawie mogą tworzyć się podziały na „swoich” i „obcych”. Z kolei w ich wyniku zaznacza się dystans społeczny, który występuje w sferze intelektualnej (strukturalizacja świata) oraz w sferze emocji i zachowań (rzeczywistych, przewidywanych czy deklarowanych)³. W przypadku wyróżnienia jednej osoby, najczęściej na podstawie przypisywania jej negatywnych cech, pojawia się nie tyle Obcy, ile Inny.

Kategorie Obcych/Innych należą do bardzo popularnych na gruncie socjologii i edukacji wielo- i międzykulturowej. Zgodnie z koncepcjami zaczerpniętymi z tego pola kategorie te nie stanowią cechy bezwzględnej, przysługującej na stałe konkretnemu człowiekowi lub grupie ludzi. Są to cechy względne, które posiada się w pewnych warunkach, a nie posiada w innych, niezależnie od własnych modyfikacji⁴. Jest to szczególnie widoczne w rozpatrywaniu sytuacji szkolnej, na przykład dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym. W klasie ogólnodostępnej, do której poza nim uczęszczają przede wszystkim uczniowie o prawidłowym (lub w miarę prawidłowym) rozwoju, może on nabyć cech Innego w związku z orzecznym upośledzeniem umysłowym, co najczęściej niesie z sobą określone konsekwencje w działaniu nauczyciela i reakcjach pozostałych uczniów. Z kolei, kiedy zostanie przeniesiony do klasy specjalnej, do której uczęszczają dzieci z tym rodzajem i stopniem niepełnosprawności, straci on status Innego.

Inni/Obcy są postrzegani także indywidualnie, spostrzeżenia te nie stanowią wiernych kopii odpowiednich wzorów kulturowych, nie ulegają reprodukcji w procesie nabywania kultury⁵. W związku z tym można przypuszczać, że nie istnieje ogólny, na przykład polski,

³ E. Nowicka: *Obcy*. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005, s. 167.

⁴ Z. Bauman: *Socjologia*. Poznań: Zysk i S-ka, 1996, s. 49.

⁵ Por. P. Grzybowski: *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim — ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*. Wersja elektroniczna — CD. Bydgoszcz 2005, s. 15.

dokładny model postrzegania osoby niepełnosprawnej. Jej obraz jest kreowany indywidualnie na podstawie doświadczenia konkretnej osoby. Doświadczenie to, rzecz jasna, jest zdobywane w pewnym obszarze kulturowym, zatem nie można mówić o zupełnym braku jego wpływów. Zapewne stąd tak ważna rola stereotypów i uprzedzeń w procesie marginalizowania⁶. Konsekwencją tej koncepcji jest teza, że to nauczyciel w dużej mierze buduje doświadczenie uczniów pełnosprawnych wobec swojego kolegi z zaburzeniami w rozwoju. To on kreuje pewne sposoby zachowań, które są adaptowane i powielane przez uczniów, szczególnie w niższych klasach. Często podstawową przesłanką tych czynności jest nadmierna troska o rozwój poznawczy dziecka niepełnosprawnego, co wiąże się z koniecznością stworzenia mu warunków „całkowicie dopasowanych do jego możliwości” — niestety odległych od tych, jakie mają pozostali uczniowie w klasie.

Relacje z Innymi/Obcymi zachodzą w wielowymiarowej rzeczywistości w następujących planach:

- aksjologicznym — wartościowanie Innego/Obcego (jest dobry, zły, jest mi równy, gorszy ode mnie, a może lepszy);
- prakseologicznym — dystans wobec Innego/Obcego (czy się z nim identyfikuję? czy staram się go zasymilować, narzucić mu mój ogląd rzeczywistości? czy jestem wobec niego neutralny?);
- epistemicznym — wiedza o Innym/Obcym (czy zdaję sobie sprawę z jego tożsamości i jej konsekwencji dla mnie?)⁷.

W przypadku rozpatrywanej grupy osób niepełnosprawnych wszystkie wymienione zakresy relacji mają swoją tradycję. Wartościowanie obecnie często odbywa się w kontekście założeń humanistycznych, które są podstawą przypisywania ludziom niepełnosprawnym pełnego wymiaru wartości⁸. Dawniej brak określonej sprawności lub pewne cechy wyglądu zewnętrznego były podstawą deprecjonowania ludzi odmiennych od statystycznie przyjętej normy.

Dystans prakseologiczny wyraźnie widoczny jest w edukacji. W jej obszarze pojawiają się pytania o efektywność i kierunek zmian w zakresie uczenia się i wychowania osób niepełnosprawnych. Źle zakreślone cele i konstytuowane na ich podstawie działanie dydaktyczne

⁶ Por. F. Wojciechowski: *Pedagogika specjalna wobec problemu mniejszościowych grup społecznie marginalizowanych*. W: *Pedagogika specjalna — aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Red. T. Żółkowska. Szczecin: In Plus, 2005, s. 29—35.

⁷ P. Grzybowski: *Edukacja europejska...*, s. 16—17.

⁸ Obszerne i komplementarne studium tej problematyki prezentuje W. Dykik: *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005.

powodują uniformację, stygmatyzację, marginalizację tej grupy, zatem umacnianie tożsamości Innego/Obcego.

Ostatni wyróżniony zakres, z punktu widzenia edukacji, pokazuje kierunki normalizowania sytuacji Innego/Obcego. Niewątpliwie, są one uwarunkowane znajomością problematyki życia codziennego tej grupy ludzi oraz (co ważniejsze) bliskich kontaktów z nimi.

Rozpatrując tę problematykę, warto podjąć próbę określenia kategorii Innego w stosunku do Obcego. Ten pierwszy jest osobą odmienną, lecz znaną i przewidywalną. Może pochodzić z bliskiego kręgu (np. członek rodziny, z którego odmiennością już się oswoiliśmy). W zależności od różnicy i stopnia znajomości może on budzić ciekawość, zainteresowanie, zniechęcenie. Obcy to osoba odmienna, zawsze zaliczana do kręgu „oni”, wykraczająca poza kategorię Inny. Jest nieznana lub znana w bardzo małym zakresie, co uniemożliwia jej zrozumienie, rodzi nieufność, czasem także poczucie zagrożenia⁹.

Zdaniem Tomasza Szkudlarka, perspektywa Innego wpisuje się w teorię postkolonialną, w myśl której jest on osobą gorszą, słabszą. Jego wyróżnienie jest wynikiem dominacji. Stąd Innemu często przypisujemy nasze słabości, a jego obraz jest wartościowany negatywnie¹⁰. Zakreślając nieco odmiennie pojmowanie tej kategorii, odnosząc ją nie tyle do cech, ile do posiadanego potencjału w pełnieniu ról społecznych i na tej podstawie sytuowania w strukturze społecznej, można także mówić o zaliczaniu do grona Innych osób marginalizowanych. Wśród nich często pojawiają się osoby niepełnosprawne. W ich przypadku inność jest także kategorią doświadczaną, zwłaszcza kiedy wychowują się w rodzinie osób pełnosprawnych, uczęszczają do szkoły z rówieśnikami o niezaburzonym rozwoju¹¹. Trudno zaprzeczyć, że zarówno rodzina, jak i szkoła mają ogromny wpływ na proces nabywania tożsamości przez dziecko, dostarczają pierwotnego doświadczenia, które zgodnie z przyjętą koncepcją lekkiego upośledzenia umysłowego jest czynnikiem społecznie inicjującym upośledzenie społeczne.

W przypadku dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym raczej nie należy mówić o doświadczaniu inności w okresie wczesnego dzieciństwa. Wszak rozwijają się one w miarę prawidłowo, a pierwsze

⁹ P. Grzybowski: *Edukacja europejska...*, s. 15–16.

¹⁰ T. Szkudlarek: *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*. W: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Red. M.M. Urlińska. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1995.

¹¹ Por. G. Dryżałowska: *Doświadczenie inności a dorastanie*. W: *Dorostłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczu pedagogiki specjalnej*. Red. K.D. Rzedzicka. Kraków: Impuls, 2003 s. 315.

znaczące odstępstwa pojawiają się w sprawnościach umysłowych ujawnianych w toku edukacji szkolnej. Pojawienie się Innego w klasie integracyjnej jest sprawą zamierzoną. Jego obecność nie jest zaskakującym wyzwaniem¹², rodzi dylematy, do których nauczyciele powinni być przygotowani. Inaczej jest w klasie ogólnodostępnej — tam nikt instytucjonalnie nie oczekuje takiego dziecka. Zwykle jest ono dodatkowym problemem dla nauczyciela, który nie jest przygotowany metodycznie do pracy z nim. W tym kontekście pozostali uczniowie często są postawieni w sytuacji niejednoznacznej. Z jednej strony lekkie upośledzenie umysłowe samo w sobie nie łączy się z wyraźną innością, więc w obrębie pełnionych ról jest możliwe do zniwelowania i zatarcia różnic. Jest to jeden z ważnych celów edukacyjnych. Problem w tym, że jego urzeczywistnianie niesie z sobą brak specjalnej realizacji potrzeb tego ucznia, co odbija się negatywnie na nabywaniu przez niego koncepcji poznawczych, a w rezultacie — także społecznych. W tym podejściu ujawnia się po raz wtóry akcentowana dwoistość sytuacji edukacyjnej i społecznej rozpatrywanej grupy osób. Częściej jednak owa inność, w związku z odmiennymi czynnikami, nabiera synergetycznej mocy i staje się wyraźnym niuansiem różniącym. Wśród tych czynników warto wymienić pochodzenie rodzinne dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym (przypomnijmy, że statystycznie większość tych uczniów wywodzi się z rodzin o niskim statusie społecznym, ekonomicznym i kulturowym) oraz działania nauczyciela podejmowane w toku realizowania przez niego programu nauczania — często określane mianem indywidualizacji, w najprostszej postaci sprowadzanej do mechanicznej redukcji sporej części treści. W takim kontekście rozpoczyna się proces kształtowania roli Innego, roli wyjątkowego.

Kategoria roli, występująca już w tej pracy, jest nieodłącznie związana z przyjętą koncepcją lekkiego stopnia upośledzenia umysłowego oraz nabywania bezradności społecznej, która jest jej atrybutem. W tym odniesieniu wrastanie w rolę można rozpatrywać analogicznie do procesów socjalizacji, przyjmując, że socjalizacja polega na nabywaniu takich orientacji, jakie są wymagane do zadowalającego działania w rolach¹³. W przyjętym paradygmacie myślenia o nabywaniu bezradności najbardziej odpowiednia wydaje się koncepcja uczenia się roli.

¹² K.D. Rzedzicka: *Inny w edukacji*. W: *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Red. A. Rakowska, J. Baran. Kraków: AP, 2000, s. 30.

¹³ Por. K.J. Tillman: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN, 1996, s. 125.

Człowiek uczy się roli w procesie przekazywania mu jej przez określonych nadawców. Jest to forma długotrwałych interakcji, w trakcie których człowiek przystosowuje się do swojej roli i jest informowany, jakie zachowania są społecznie akceptowane¹⁴. Niemniej jednak kategoria roli osadzona jest w punkcie przecięcia osobowości i społeczeństwa¹⁵, co oznacza, że role nie są jednostronnie determinowane przez środowisko, ale są negocjowane w interakcjach z osobowością.

Na gruncie rodzimej pedagogiki specjalnej brakuje szerszego opracowania podejmującego problem roli osoby niepełnosprawnej, a szczególnie upośledzonej umysłowo. Pojawiają się wprawdzie odniesienia do koncepcji Parsonsa na temat roli człowieka chorego w kontekście roli osoby niepełnosprawnej¹⁶. Są to jednak próby wymagające rozwinięcia i empirycznego wglądu. Teresa Żółkowska wskazuje szczególnie ważne zakresy takiego opracowania, przywołując zagadnienia między innymi: przystosowania do roli, identyfikacji z rolą, wrastania w rolę¹⁷. To ostatnie pozostaje w centrum podjętych dyskusji.

*

*

*

Po klasie III przenieśli mnie do szkoły specjalnej, bo musiałabym powtarzać tę klasę w szkole normalnej. Szkołę specjalną wspominam dobrze, ale normalną niezbyt. Ja byłam tam inna. Cicho siedziałam, byłam skryta, nauczyciele traktowali mnie dobrze. Tam się źle uczyłam, z matematyki byłam zawsze najgorsza. W szkole specjalnej się zmieniałam i byłam już otwarta, gadatliwa, siedziałam na końcu sali...

¹⁴ Por. W. P o z n a n i a k: *Teorie uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostki oraz grupy*. W: *Spółeczna psychologia kliniczna*. Red. H. S ę k. Warszawa: PWN, 2000, s. 91.

¹⁵ K.J. T i l l m a n: *Teorie socjalizacji...*, s. 123.

¹⁶ Zob. np. M. C h o d k o w s k a: *Formy i możliwości społecznego wsparcia niepełnosprawnych przez integrację w płaszczyźnie mikro- i makrostruktur*. „Auxilium Sociale” 1997, nr 2; K. B ł e s z y ń s k a: *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Warszawa: Żak, 2001; G. S z u m s k i: *Przez kształcenie integracyjne do integracji społecznej*. „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 5—6; K.D. R z e d z i c k a: *Uczenie się drogą (ku) normalizacji relacji z Innym*. W: *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Red. Cz. K o s a k o w s k i, A. K r a u s e. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005; M. C h o d k o w s k a: *Role rodzinne i zawodowe kobiet niepełnosprawnych*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, 2005, nr 3.

¹⁷ T. Ż ó ł k o w s k a: *Socjopedagogiczny kontekst niepełnosprawności*. W: *Pedagogika specjalna — aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Red. T. Ż ó ł k o w s k a. Szczecin: In Plus, 2005, s. 116.

Rówieśnicy byli niesympatyczni [w szkole ogólnodostępnej]. Nauczyciele byli dobrzy, zawsze do mnie inaczej podchodzili, przymykali oko, czasami nawet naciągali oceny. Dostawałam jakąś trójkę na szynach [dwójka wtedy była najgorszą oceną]. Pozostali nie wiedzieli, że mi pani naciąga. W specjalnej było o niebo lepiej, ale jak się dowiedziałam, jak jest w internacie, to już nie chciałam tam mieszkać, tylko chodzić do szkoły. Nie chciałam tam [w szkole ogólnodostępnej] być traktowana inaczej, jak by się oni czuli, jakby byli na moim miejscu, jakby reagowali.

Małgorzata

Proces wchodzenia w rolę osoby niepełnosprawnej można podzielić na trzy etapy: inicjacji, przysposabiania do roli oraz jej pełnienia¹⁸. Pierwszy dokonuje się w związku z orzekaniem o niepełnosprawności (w przypadku badanych o lekkim stopniu upośledzenia umysłowego). Z chwilą stwierdzenia tego stanu pojawiają się konkretne oczekiwania. Dla nauczyciela Małgosi było to potwierdzenie jej inności w roli ucznia, uprawomocnienie traktowania jej wyjątkowo. Dla wielu pozostałych pedagogów jest to konwalidacja przynależności do kształcenia specjalnego.

Po badaniu w przedszkolu powiedzieli, że nie nadają się do normalnej szkoły.

Darek

W III klasie byłem badany, połowa nauczycieli powiedziała potem, że będę przepadał, jak mama nie przeniesie mnie do szkoły specjalnej.

Grzegorz

Z wypowiedzi badanych wynika, że nie odbywały się negocjacje, co zrobić, aby szkoła ogólnodostępna stała się miejscem wszechstronnego rozwoju dziecka mimo jego niepełnosprawności. Ich odmienność nie podlegała dyskusji. W przypadku Małgorzaty szkoła ogólnodostępna stała się miejscem przysposabiania do roli niepełnosprawnego.

Nauczyciele byli dobrzy, zawsze do mnie inaczej podchodzili, przymykali oko, czasami nawet naciągali oceny. Dostawałam jakąś trójkę na szynach.

Małgorzata

¹⁸ K. Błęszyńska: *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji...*, s. 106—108.

Można powiedzieć, że były to działania w ramach socjalizacji pierwotnej¹⁹, określanej w przyjętej koncepcji lekkiego upośledzenia umysłowego jako nabywanie doświadczenia prymarnego. W przypadku dzieci głębiej niepełnosprawnych odbywa się ono wcześniej, w rodzinie. Zgodnie z uprzednio przywołanymi informacjami, lekkie upośledzenie umysłowe ujawnia się dopiero na etapie edukacji szkolnej, w związku z trudnościami w uczeniu się, zatem dopiero na tym etapie możemy mówić o pierwotnej socjalizacji roli niepełnosprawnego.

Narzędziem przydatnym w kreowaniu Innego, a zarazem roli niepełnosprawnego (bezradnego), jest źle pojęta indywidualizacja. Przypomnijmy, że w czwartym rozdziale, przy okazji omawiania zasad kształcenia specjalnego, zostały odróżnione działania nazwane indywidualnym dostosowaniem poczynąń pedagogicznych do możliwości oraz potrzeb dziecka (pojawiających się w sytuacjach koniecznych) od indywidualizacji jako trwałej cechy wszystkich działań edukacyjnych w zakresie kształcenia specjalnego, podporządkowanych procesowi rehabilitacji. Neofityzm indywidualizacji może być wywołany koncentrowaniem się na swoistych cechach rozwojowych dziecka i uwydatnianiu pracy rehabilitacyjnej w procesie kształcenia. Może też wynikać z samego założenia metodycznego — indywidualizować, kiedy tylko można. W obu przypadkach zostaje zaniedbana sfera kolektywnego rozwoju. Przy czym w zakresie takiego podejścia nie tylko dziecko niepełnosprawne uczy się swojej roli, ale także pozostali uczniowie nabywają przeświadczenia o jego inności. Po pewnym czasie nikogo nie dziwi, że uczeń z lekkim upośledzeniem umysłowym jest traktowany wyjątkowo nie tylko na matematyce i innych edukacjach wymagających sprawności umysłowej, ale również w zakresie działań ruchowych czy artystycznych, gdzie mógłby radzić sobie całkiem przeciętnie. Tyle, że nikt mu nie daje na to szansy, a on sam o to nie zabiega, bo jego wrastanie w rolę jest już procesem zaawansowanym.

W tej pierwszej szkole [tu nazwa] byłem bity na przerwach, było takich trzech, co się ze mną bili, mama zaczęła przychodzić na przerwach do szkoły i pilnować razem z nauczycielami, żeby mnie nikt nie bił. [...] Tam [w szkole ogólnodostępnej] zawsze robiłem coś innego niż inni.

Rafał

¹⁹ K.J. Tillman używa tego rozróżnienia w kontekście pierwotnych doświadczeń nabywanych w rodzinie od wtórnych nabywanych w szkole i grupie rówieśniczej. Zob. K.J. Tillman: *Teorie socjalizacji...*, s. 16.

Zdarza się, że również rodzice wzmacniają poczucie nauczycieli o wyjątkowości swojego dziecka. Nie pozwalają mu, współdziałając z kadrami szkoły, doznawać porażek, przykrości, uczyć się na błędach. Jest to już krok w obrębie pełnienia roli niepełnosprawnego. W praktyce, pełnienie roli osoby niepełnosprawnej jest także adaptacją do otaczającej rzeczywistości. Nie jest to tak jaskrawe jak w przypadku roli chorego, ale niesie z sobą określone rytuały i atrybuty. Są one obecne w życiu dorosłych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Częściowo były już zdiagnozowane w poprzednim rozdziale jako potrzeba wsparcia finansowego czy trudności w pełnieniu roli pracownika.

W placówce segregacyjnej kreowanie roli osoby niepełnosprawnej nie jest już tak widoczne, przynajmniej nie wynika z narracji ani rozmów między badanymi, ale w jej toku nasuwają się inne spostrzeżenia.

6.3. Edukacja w szkole specjalnej

Tytuł ten obejmuje swoim zakresem kolejny etap edukacji narratorów i dyskutantów, mianowicie kształcenie segregacyjne. Szukając wspólnego mianownika wszystkich wypowiedzi, skupiłem się na ogólnym odniesieniu do zmiany szkoły. Ma ono dwa wspólne oblicza.

Bardzo dobrze, że zostałem przeniesiony, to było najlepsze, co mogli mi zrobić.

Rafał

Gdybym został, to bym przepadał.

Grzegorz

Dzięki, że mnie przenieśli, nie miałam tego roku do tylu. To dobrze, bo pani pedagog zdecydowała, że najlepiej jak do IV klasy pójdę do szkoły specjalnej.

Małgosia

W szkole normalnej nie dałbym sobie rady.

Darek

Zachorowałem w wieku dziewięciu lat, brałem leki i nie mogłem się uczyć, dlatego mnie przenieśli. W szkole normalnej bym nie przeszedł dalej.

Arek

Oblicze pierwsze pokazuje przeświadczenie, które zostało wdrożone narratorom prawdopodobnie przez najbliższych, spełniało ono także funkcję mechanizmu wypierającego, że szkoła specjalna uchroniła ich przed pewnego rodzaju nieszczęściem. W placówce ogólnodostępnej doświadczyli (jak w przypadku Rafała) lub doświadczyliby drugoroczności (Małgorzata, Grzegorz, Darek), która bez wątpienia mogłaby przerodzić się w wieloroczność. Wynika z tego, że byłoby to miejsce ich upokorzenia. Szkoła specjalna była zatem wybawieniem, dawała szansę pełniejszego rozwoju. Wynika to także pośrednio z narracji Arka — „nie mogłem się uczyć, dlatego mnie przenieśli” — czyli poszedłem tam, gdzie nie trzeba się uczyć. Szkoła ogólnodostępna pozostaje w opozycji do szkoły specjalnej. Opozycja ta jest oparta na przesłance: trzeba — nie trzeba się uczyć. W tym podejściu przejawia się drugie oblicze, wynika ono z następujących wypowiedzi:

[...] siedziałam [w szkole specjalnej] na końcu sali, najlepiej pamiętam, jak jadłyśmy słonecznik i pani nas złapała, miałyśmy karę, ale było śmiesznie, śmiałyśmy się bardzo [...]

Małgorzata

W szkole specjalnej było fajnie, chodziłem tam z Darkiem, byłem z nim u Papieża, poza tym nie pamiętam nic takiego.

Arek

Tam [w szkole specjalnej] było bardzo ładnie. Nic takiego się nie działo.

Darek

Od IV klasy zacząłem chodzić do szkoły specjalnej, tam było dobrze [...]

Grzegorz

W szkole specjalnej się starałem, skończyć taką szkołę bez paska na świadectwie to byłby wstyd.

Rafał

Warto także podkreślić, że mimo mojego prowokowania w dyskusji na temat kształcenia w szkole specjalnej badani nie mieli nic do powiedzenia. Można by powiedzieć, że to musiały być bardzo dobre

szkoły, które nie pozostawiły złych wspomnień — jak placówki ogólnodostępne. Jednakże złośliwie można by stwierdzić, że była to „edukacja, której nie było” lub przynajmniej „edukacja, której nie pamiętam”.

Druga teza jest swego rodzaju potwierdzeniem badań przedstawionych w pierwszym rozdziale. Skoro okres przeniesienia do szkoły specjalnej (mimo zdecydowanie złych opinii na temat kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem w szkołach ogólnodostępnych) nie warunkował praktycznie żadnych faktów biograficznych, to znaczy, że szkoła w życiu badanych miała małe znaczenie. Dlatego to, kiedy i jaką szkołę ukończyli, pozostaje bez wpływu na ich przyszłe życie. Jednak brakowało respondentów, którzy mogliby stanąć w opozycji do opinii o placówkach specjalnych, ponieważ uczęszczali wyłącznie do placówek segregacyjnych. Być może zatem była to grupa generalnie jednorodna, ponieważ w ogromnej większości wszyscy są absolwentami szkół specjalnych, mimo zróżnicowanego okresu nauki w nich. Wydaje się, że na odpowiedź będziemy musieli poczekać jeszcze kilka lat, kiedy wkroczy w życie większa grupa absolwentów szkół ogólnodostępnych (także integracyjnych) z orzeczoną lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

Można założyć, że placówki ogólnodostępne odcisnęły tak znaczące piętno na osobowości narratorów, że przesłoniły wszystkie obojętne i dobre wspomnienia z następnych etapów edukacji. Wydaje się to prawdopodobne — w aspekcie zdecydowanie negatywnych narracji o swoim udziale w tym typie kształcenia.

Teza o edukacji specjalnej, której nie było, jest dla mnie kłopotliwa; wszak byłem nauczycielem dwóch narratorów. Gdzie zatem może tkwić brak jakichkolwiek wspomnień ze szkoły specjalnej w tych dwóch przypadkach? Odwołując się do własnego doświadczenia, dalszy tok wyводу skieruję w stronę dbałości szkoły o dobre samopoczucie ucznia. Założenie takie stanowi przesłankę dobrej edukacji, przecież szkoła jest drugim domem, nauczyciel powinien więc zrobić wszystko, aby uczeń czuł się w niej dobrze. Niewątpliwie w tym zakresie został odniesiony sukces. Szkoła specjalna jako instytucja stała się obojętna (nie wzbudza emocji, nie wzbudza wspomnień). Pojawia się jednak wątpliwość, czy takie założenie (będące odreagowaniem na złe pojęty i błędnie realizowany herbartyzm, a odwzorowujący skrajne nurty pedagogiki humanistycznej) nie jest jedną wielką lekcją konformizmu? Skoro uczniowie w długiej narracji o swoim życiu całkowicie pomijają ten fragment, nie chcą go podejmować w dyskusji, bo nie mają nic do powiedzenia, to może warto zastanowić się nad inną formułą edukacji specjalnej. Niekoniecznie powinna ona być związana

z gamą złych wspomnień, ale zamiast określić: „fajnie”, „spokojnie”, „dobrze”, „nic się nie działo” mogłyby pojawiać się wypowiedzenia wskazujące na trud, pracę, rzetelną naukę. Byłoby dobrze, gdyby pojawiły się określenia: „czegoś się nauczyłem”, „edukacja pomogła mi w czymś”. Bez wątpienia, właśnie takie spostrzeżenia wpisują się w koncepcję edukacji zaradnościowej, nie zawsze opartej na dobrej zabawie, ale raczej na konkretnym działaniu wywierającym piętno (w pozytywnym znaczeniu) na osobowości absolwentów.

Innym spostrzeżeniem uderzającym w analizie przytoczonych wypowiedzi jest brak sprawstwa objawiający się w stwierdzeniach: „przenieśli mnie”, „zostałem przeniesiony”, „bym przepadał”, „nie dałbym sobie rady”. Z tych stwierdzeń emanuje poczucie bezsilności, nic nie zależy od nich samych, ktoś działa za nich, możliwość poradzenia sobie jest poza kontrolą narratorów. Problem ten będzie jeszcze przedmiotem dokładniejszej analizy w następnym rozdziale pracy, zatem w tym miejscu pozostawiamy go poza ramami dalszej dyskusji.

6.4. *Aprioryzm poza murami szkoły*

Kontynuacją podjętej problematyki kształcenia specjalnego jest problem aprioryzmu w życiu narratorów po opuszczeniu murów szkoły specjalnej. Pojęcie to zostało wybrane rozmyślnie po dokładnym prześledzeniu wypowiedzi dotyczących poszukiwania pracy. Pojęcie aprioryzmu pochodzi od „a priori”, czyli tego, co poprzedza wszelkie doświadczenie²⁰. Sam aprioryzm jako pogląd filozoficzny, w skrócie, głosi, że istnieje wiedza niezależna od doświadczenia, która nie wymaga uzasadnienia. Elementy aprioryzmu znajdujemy w wielu systemach filozoficznych²¹, jednak dla dalszych rozważań istotną rehabilitację tej teorii, nadającej jej nieco inny — społeczny — wymiar, znajdujemy w poglądach szkoły Émile’a Durkheima. Podstawą tych poglądów jest założenie, że dla każdego społeczeństwa istnieją prawdy ważne *a priori*, ale mają one źródło nie w ustroju umysłu ludzkiego, jak aprioryści przyjmowali wcześniej, ale w ustroju społeczeństw²².

²⁰ D. Julia: *Słownik filozofii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Książnica, 1992, s. 23.

²¹ W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: PWN, 1990, s. 521.

²² Ibidem, s. 314—315.

Konsekwencją tego jest teza, że skoro przyjmuje się, że osoba niepełnosprawna jest mniej sprawna w określonym zakresie, na przykład intelektualnym, to *a priori* miernie będzie spełniała się w roli pracownika, zatem lepiej jej nie zatrudniać. Uprawomocnieniem społecznym niepełnosprawności (nieefektywności) jest świadectwo szkoły specjalnej. Doświadczenia w tym zakresie mają wszyscy narratorzy. Problem poszukiwania pracy i reakcje osób (sposoby odmawiania) były także ważnym tematem dyskusji. W dalszej partii tekstu prezentuję kilka przykładów.

Szukałem pracy, co szłem z papierami powiedzieli, że dziękują, że oni nie potrzebują. Byłem w urzędzie się zarejestrować i oni dali mi ofertę — ale tam powiedzieli, że nie mogą przyjąć po szkole specjalnej. I takie były ich tłumaczenia. Bo oni się boją, że coś się może stać, jak przyjmą po szkole specjalnej. W urzędzie pani szukała, szukała, oj ciężko będzie coś dla pana znaleźć, powiedziała wprost, prosto w oczy, kiedy zauważyła, że to świadectwo ze szkoły specjalnej.

Darek

Szukałem pracy w kilku miejscach [po dłuższym namyśle], nie wiem czy to jest powód, że chodziłem do szkoły specjalnej. Zawsze najpierw była rozmowa, a potem jak czytali te papiery, to nie bardzo chcieli przyjąć. Ludzie chyba myślą, że jak ktoś skończył szkołę specjalną, to jest gorzej przygotowany do pracy.

Arek

Po szkole siedzę w domu. Pracę próbowałam znaleźć, ale jak się dowiedzieli, że taka szkoła, to nie chcieli. Marzyłam o pracy w pizzerii, ale jak się dowiedziałam, że mnie nie przyjmą, to już nie chcę. Kiedyś tam byłam, powiedzieli, że po takiej szkole nie przyjmą. Zawsze się pytają, jaka szkoła. Kiedyś zadzwoniłam, powiedzieli, żeby przyjść, dali scenariusz do wypełnienia. Wypełniłam, powiedzieli, że zadzwonią, jak co, ale ja nie muszę dzwonić. Długo czekałam. Potem tam poszłam, to powiedzieli, że już mają kogoś. Nie zadzwonili i nie dali znać. W wielu miejscach chodziłam i pytałam się. Zawsze pytali o wykształcenie i praktykę. Ja nie znam obcego języka ani nic, nie mam praktyki.

Małgorzata

Prezentowane fragmenty narracji pokazują istotę problemu społecznego osób niepełnosprawnych, szczególnie w zakresie niepełnosprawności intelektualnej. Chyba najbardziej wyraziście widać to

w przypadku dwudziestoosmioletniej Małgorzaty, która poszukuje pracy od dłuższego czasu. Nabyła już sporego doświadczenia w tym zakresie, sama reaguje już stereotypowo na odmowne decyzje pracodawców. Z wykształcenia jest kucharzem, zatem praca w pizzerii mogłaby wydawać się miejscem zgodnym z posiadanymi kwalifikacjami. Tymczasem nikt tych kwalifikacji nawet nie próbował sprawdzić, *a priori* zakładając, że się nie nadaje, ponieważ skończyła szkołę specjalną.

Problem ten ukazuje także ambiwalencję sytuacji edukacyjnej i społecznej narratorów. Z jednej strony szkoła specjalna traktowana jest jako wybawienie od upokorzeń doznawanych w szkole ogólnodostępnej, a z drugiej — pokazuje, że szkoła specjalna jest stygmatem utrudniającym funkcjonowanie społeczne.

— Gdybym skończył szkołę normalną, może byłoby trochę lepiej [w poszukiwaniu pracy].

— Jakbym był po normalnej szkole, to może pięćdziesiąt na pięćdziesiąt by się znalazło pracę, właśnie oni patrzą na to świadectwo.

— Ludzie nie patrzą na to, czy ktoś coś umie, tylko jaki masz papier, jak masz papier ze szkoły specjalnej...

— Tak, tak.

— To oni myślą, że się nie nadaje do pracy.

— Tyle propozycji dałem, ale żaden..., nikt nie chce po szkole specjalnej.

— Nie patrzą, czy ktoś coś umie, tylko patrzą na świadectwo.

— To jest nieprawda, to jest tylko papier, powinni przyjąć, by sami widzieli, co umiemy.

— Może umiemy lepiej niż oni...

— Widzisz, ale tylko spojrzą na świadectwo... — to szkoła specjalna — nie możemy.

— Później już zrezygnowałem z tego szukania.

Darek i Arek

Obaj panowie szukali pracy w wielu miejscach. Warto tutaj podkreślić, że Górny Śląsk nie jest rejonem głębokiego bezrobocia. Tymczasem zaprezentowany dialog pokazuje, że stygmat szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo jest tak silny, że praktycznie żaden pracodawca nie chce nawet sprawdzić kompetencji potencjalnego pracownika; zakładając bez zapoznania się z umiejętnościami kandydatów, że są nieprzydatni, że nie sprawdzą się w roli pracownika. Z zaprezentowanych wypowiedzi wynika, że jest to dla narratorów

niełatwe do zaakceptowania. Z jednej strony rozumieją, że z pracą jest obecnie trudno, zwłaszcza z kwalifikacjami zawodowymi, ale z drugiej — czują się pokrzywdzeni, że nikt nie chce sprawdzić ich kompetencji. Zapewne byłoby inaczej, gdyby ktoś zatrudnił ich chociaż na krótki, próbny okres, a później wykazał, że sobie nie radzą. Wówczas można by mówić o zasadności decyzji o nieprzydatności konkretnej osoby na konkretnym stanowisku. Nie podlega dyskusji, że jest wiele stanowisk pracy, na których kwalifikacje wykazane przez narratorów są niewystarczające lub posiadane kompetencje uniemożliwiają sprawne spełnianie zarysowanych obowiązków. Jednak, w tej drugiej sytuacji, należałoby to sprawdzić, a nie przyjmować *a priori*, że szkoła specjalna jest wskaźnikiem nieporadności i niekompetencji.

Nie wszyscy narratorzy pozbawieni są pracy. Rafał znalazł pracę w kilka miesięcy po ukończeniu szkoły, Grzegorz stałej posady poszukiwał przez dwa lata. Przypomnijmy jednak, że dane omawiane w poprzednim rozdziale wyraźnie pokazywały, że łatwiej respondentom z lekkim upośledzeniem umysłowym znaleźć posadę w małych miejscowościach aniżeli w dużych. Obaj narratorzy mieszkają w małym mieście, przy czym Rafał dojeżdża do pracy kilkanaście kilometrów.

Różnie to ludzie odbierają, że jestem po szkole specjalnej, jak szukałem pracy, to nikt mi wprost nie powiedział, że jestem ze szkoły specjalnej — ale mówili, że moje referencje są nie takie, jak powinny być lub proszę poszukać innej pracy. Złożyłem podania w różnych miejscach, dostosuję się do każdej pracy — czekam na oferty. Szukałem pracy i tam mnie przyjęli [w firmie segregującej śmieci]. Jeżeli chodzi o pracę, to nie jest źle, jeżeli chodzi o płace, to mogło być lepiej, płacą 700 zł. Dlatego złożyłem te podania i czekam.

Rafał

Teraz pracuję w DPS na stanowisku salowego [zatrudnienie ze skierowania urzędu], dostaję około 600 zł. Dwa lata tam pracuję. Wcześniej miałem dwie prace, przy układaniu kamieni i w sklepie. Zrezygnowałem sam, bo szef dawał mi popalić, mówił, że się nie nadaję.

Grzegorz

Zdecydowanie największą zaradność wykazuje Rafał, który ma pracę, ale jest ona dla niego niezadowolająca, więc złożył podania w innych miejscach. Ma świadomość, że o pracę należy się starać,

jednocześnie nie jest specjalnie wymagający — podejmie każdą pracę. Obecnie pracuje jeszcze dorywczo w firmie wstawiającej okna. Grzegorz także sobie radzi, aczkolwiek jego posada jest „urzędowa”, samodzielnie byłoby mu trudniej. Obaj panowie nie są zniechęceni jak poprzedni narratorzy, raczej są przekonani, że poradzą sobie w każdej pracy. Interesujące, że nie doznali zdecydowanego aprioryzmu, jego ślady odnajdujemy w wypowiedzi Rafała, ale nie były to dla niego zdarzenia na tyle ważne, by się utrwaliły. Grzegorz mógł go nie zauważyć. Jest człowiekiem pogodnym i zdecydowanie pozytywnie nastawionym do otaczającej rzeczywistości. Ma także spore trudności z odczytywaniem intencji innych ludzi. Przykładem tego są kłopoty z szefem w pracy w sklepie, gdzie — jak sam stwierdził później w dyskusji — był gnębiony, czasem także wyzywany. Ale teraz nie ma to dla niego znaczenia i nie ma on pretensji do tego człowieka.

Inną charakterystyczną dla wszystkich narracji i dyskusji kwestią jest zwrot „oni”. Uogólnione „oni” dotyczy wszystkich osób, które mają, zdaniem wypowiadających się, poczucie sprawstwa. „Oni” są grupą przeciwstawną dla narratorów; decydują o ich losie. Badani mogą tylko bezradnie przyjmować ich decyzje, nie współuczestniczą w nich. Najbardziej jaskrawe jest to w przypadku pracodawców. Przypomnijmy, że Obcy pochodzą zawsze z kręgu „oni”, zatem można podejrzewać, że osoby posiadające sprawstwo, w opinii badanych, są dla nich Obce. Pochodzą z grupy odległej, nieznannej. W związku z tym podobnie jak pracodawcy funkcjonują, opierając się na aprioryzmie, którego podstawą zapewne są stereotypy. Również narratorzy tworzą je w odniesieniu do pracodawców i innych osób działających aktywnie w ich otoczeniu. To z kolei prowadzi do wzmacniania pewnego rodzaju habitusu konstytuowanego w związku z bezradnością, brakiem poczucia sprawstwa i brakiem perspektyw, co będzie przedmiotem rozważań następnego podrozdziału. W tym miejscu jeszcze tylko warto wspomnieć, że habitus ten jest najsłabiej widoczny u narratorów pracujących, zwłaszcza u Rafała, który momentami wykazuje poczucie sprawstwa:

W pracy wszystko jest pod kontrolą, jest zawsze tak, jak trzeba, wszędzie zdążymy na czas.

Rafał

Warto jednak wskazać, że jest ono ukonstytuowane na grupie ich współpracowników kolegów, o których Rafał mówi, że są w porządku:

[...] wcale ich to nie interesuje, że jestem po szkole specjalnej, chociaż oni wszyscy są normalni.

Rafał

Przyznam, że ten fragment wypowiedzi Rafała, zrobił na mnie wrażenie. Wydawało się, że szkoła specjalna odcisnęła na nim najmniejszy stygmat społeczny, tymczasem posiada on głęboko zakorzenione przeświadczenie, że jego koledzy są normalni, a on niekoniecznie, ponieważ jest po takiej placówce. Można to także zauważyć, analizując jego wypowiedź o szkole. W wypowiedzi tej stwierdza, że taką szkołę należy skończyć z czerwonym paskiem na świadectwie, bo inaczej to byłby wstyd. Trudno powiedzieć, jak narratorzy zachowywaliby się w obliczu posiadania świadectwa szkoły ogólnodostępnej i jednoczesnego orzeczenia o lekkim stopniu upośledzenia umysłowego. Być może nabywaliby roli osoby niepełnosprawnej w innych warunkach i odmiennej formie. W przypadku wypowiedzi pięciu narratorów (nie prowadząc na ich podstawie jakichkolwiek uogólnień) zasadna wydaje się teza, że szkoła ogólnodostępna (kilkanaście lat temu) sprzyjała wrastaniu w rolę Innego i niepełnosprawnego, natomiast szkoła specjalna niosła z sobą stygmat społeczny, na podstawie którego rola ta była kształtowana *a priori* w interakcjach z innymi ludźmi, zwłaszcza tymi, którzy posiadali przynajmniej namiastkę sprawstwa w kreowaniu rzeczywistości otaczającej narratora.

6.5. Plany i marzenia

Jak zauważa Teresa Borowska, występujące w życiu człowieka ograniczenia mogą prowadzić zarówno do niszczenia jego egzystencji, jak i optymalizacji jego losu²³. Bez wątpienia, to, co kształtuje dzień dzisiejszy narratorów, warunkuje także ich myślenie o przyszłości. Z jednej strony zatem może sprzyjać wchodzeniu w głębszą bezradność, z drugiej zaś — wzmacniać cechy zaradcze i poczucie sprawstwa. Na plany życiowe i marzenia można więc spojrzeć pod kątem siły sprawczej myślenia o przyszłości i traktować je zgodnie z podstawami samospełniającej się przepowiedni.

²³ T. Borowska: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: IBE, 2000, s. 207.

Nudzę się, nudzę się. Nie mam co ze sobą zrobić. Nie mam kolegów, nikt nie chce się ze mną kolegować. Na podwórku nazywają mnie gupol, jak tak wołają, to się do nich nie odwracam. Jak mnie spotkają, to chcą 30 gr. [...] Najczęściej oglądam telewizję, lubię sport. Nigdzie już nie chodzę, czasem tylko tak... [...]. Tak na przyszłość to marzę, żeby była praca, żeby mieć przyjaciół, mieć swoje pieniądze i pomagać rodzinie... to będzie jednak trudne...

Darek

Narracja Darka jest zdecydowanie najbardziej bliska koncepcji bezradności społecznej ukonstytuowanej na anomii, bezsilności i częściowo beznadziei. Stracił nadzieję na zmianę („to będzie jednak trudne”), chociaż jest jeszcze coś, o czym marzy. Prawdopodobnie z czasem to się zmieni i Darek dołączy do grupy osób, które mają problemy ze sformułowaniem marzeń. W chwili badania nie potrafił zaprojektować planów, nie miał aspiracji. Zapytany w dyskusji o możliwość zmiany, na przykład podjęcie próby kształcenia, odpowiada:

Do szkoły — wątpię, nie dałbym sobie rady...

Darek

Pozostaje bierne oczekiwanie na zmianę, która prawdopodobnie nie nadejdzie. Można zaryzykować stwierdzenie, że nie posiada on żadnych kompetencji przynależnych człowiekowi budującemu, który, zgodnie z koncepcją Teresy Borowskiej, ma potrzebę oraz możliwości rozwijania się w trzech wymiarach: poznawczym, emocjonalnym i neotycznym (duchowym). Pozwalają one na kreowanie swojego losu w kierunku losu optymalnego, co objawia się także w radzeniu sobie z głównymi ograniczeniami²⁴. Być może w braku przygotowania do tak rozumianej zaradności należy doszukiwać się podstawowego celu edukacji, „której nie było”. Zapewne jest to wielkim wyzwaniem stojącym przed procesem kształcenia specjalnego, bez względu na miejsce, w którym on zachodzi (szkoła ogólnodostępna, integracyjna czy specjalna). Przemawiają za tym nie tylko przywołane narracje, ale także całość opisanej w poprzednim rozdziale sytuacji społecznej sporej części respondentów.

Pozostałe narracje są nieco bardziej optymistyczne. Można w nich jednak znaleźć wiele wspólnych z prezentowaną cech.

²⁴ E a d e m: *Homo construens — „człowiek budujący”. Edukacyjne przygotowanie do radzenia z różnym zagrożeniem*. W: *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Red. M. Dudzikowa, T. Borowska. Poznań: Eruditus, 1999, s. 171—177.

Mieszkam z rodzicami w bloku. Mam tam kolegów, spotykamy się i rozmawiamy, czasem wypijemy małe piwo. Niektórzy studiuja, większość tak jak ja nie ma pracy. Czasem jeżdżę na rowerze, chodzę na działkę. Nie jeżdżę do rodziny [z pretensją w głosie], oni nie mają czasu i mnie nie zapraszają. [...] Marzę... [długie milczenie] przede wszystkim, żeby znaleźć pracę. Druga moja myśl, to mieć dużo pieniędzy i własne mieszkanie. Później wyjść za mąż — mam już dziewczynę.

Arek

Arek jest człowiekiem nieco lepiej odnajdującym się w otaczającej rzeczywistości. Wskazuje na to kontakt z rówieśnikami w bloku. Niemniej jednak jego sytuacja daleka jest od dobrej. Bezradność Arka nie objawia się już tak zdecydowanie w zakresie beznadziejności. Spotyka się on ze znajomymi, ma dziewczynę (konsekwentnie nietrafnie używa pojęcia „zamażpójście”, co wskazuje na pewne zagubienie kulturowe). Jego perspektywy życiowe są jednak podobne do poprzednich narratorów. Marzy o pieniądzach i mieszkaniu, ale nie robi nic konkretnego — nie działa w kierunku realizacji tych marzeń. Można przypuszczać, że podobnie jak Darek nie posiada kompetencji sprzyjających wzięciu odpowiedzialności za swoją biografię, a stan obecny (w aspekcie działaniowym) traktuje nie jako doraźny, ale jako stały, niezmienny. Bezradność objawia się zatem w braku podejmowania działania. Być może jest to spowodowane także nabytym prymarnym doświadczeniem, wrośnięciem w rolę niepełnosprawnego, oczekującego zmiany, która nie nastąpi.

Większą siłę zmiany wykazuje Małgorzata; ma sprecyzowany cel, przejawia wyższy poziom aktywności własnej. Prócz tego formułuje także aspiracje (nauka obcego języka), które w dalszej części, w związku z brakiem możliwości ich zrealizowania, przeradzają się w marzenia.

Interesuję się wszystkim po trochu. W czasie wolnym idziemy [ze znajomymi ze szkoły] do baru. Nie mam ulubionych programów w telewizji. [...] Chciałabym iść na kurs angielskiego, włoskiego albo francuskiego — włoski chyba jest łatwy, bo nie ma akcentu tak jak we francuskim. Nie mam jednak pieniędzy, żeby opłacić kurs... Marzy mi się rodzina — chłopak i żeby mieć pracę, dobrą pracę, żeby ludzie byli dobrze nastawieni.

Małgorzata

W jej narracji warto jednak podkreślić deklarację wielorakich zainteresowań. Jest to wskaźnik bardziej aktywnego uczestnictwa społecznego. Jednak jej znaczniejsze doświadczenie życiowe (jest starsza o kilka lat) nauczyło ją marzyć o lepszym nastawieniu ludzi wobec niej. Zapewne stanowi to rezultat wielu upokorzeń, których doznała, między innymi poszukując pracy. W przypadku Małgorzaty widoczne jest zawieszenie między bezradnością rozpatrywaną jako beznadzieja, bezsilność, i bezradnością utożsamianą z nieporadnością — ograniczonymi umiejętnościami radzenia sobie z trudnościami codziennego życia osoby niepełnosprawnej intelektualnie.

Dwa ostatnie fragmenty narracji, podobnie jak wcześniej, różnią się od pozostałych. Nieco inna jest również cała sytuacja społeczna Grzegorza i Rafała niż sytuacja społeczna pozostałych narratorów.

Chciałbym zdobyć papiery na dyskdżokeja... No cóż, jestem kawalerem, chciałbym też fajną rodzinę. Marzę też o własnych czterech ścianach, samochodzie i prawo jazdy. Mam zamiar się zapisać jeśnienią, a kumpel sprzeda mi swojego małego fiata za 200 zł. [...] Chyba się to uda.

Grzegorz

Przywołany fragment narracji pokazuje pewne cechy zaradnościowe (rozszerzanie swoich kompetencji — kurs dyskdżokejski), wyrażnie sformułowane aspiracje, które różnią się od marzeń — przypomnijmy — podejmowaniem (lub deklarowaniem) działań w celu ich realizacji. Tak jest w przypadku prawa jazdy, które Grzegorz chce zdobyć; w związku z tym zamierza zapisać się na kurs. Nawet pobieżna analiza narracji Grzegorza wykazuje jednak, że w jego przypadku deklaracje zwykle nie przeradzają się w rzeczywiste działania. Prawdopodobnie dotyczy to także wspomnianego kursu dyskdżokejskiego. W związku z tym można sformułować tezę o jeszcze innym typie bezradności. Wiąże się one nie tyle z poczuciem bezsilności, wycofaniem i anomią, ile raczej z nieporadnością w realizowaniu zakreślonych aspiracji. Wydaje się, że wynika ona z nierealnego oceniania swoich zasobów, koniecznych do realizacji planów. W efekcie tego plany zostają odraczane i nie są realizowane.

Bardziej zawansowaną, jak sądzę, zaradność społeczną można zdiagnozować w przypadku Rafała na podstawie analizy jego narracji. Chociaż niektóre jej fragmenty także ukazują, że może ona wykraczać poza jego realne możliwości.

Chciałem być prawnikiem... — nie spełniło się. Podobało mi się na filmach, jak oni potrafią decydować. Teraz chciałbym wyjechać za granicę, znaleźć tam dom, pracę i zostać. Tu mieszkamy z żoną i dzieckiem w małej kawalerce, nie jest źle.

Rafał

Marzenia o byciu kimś wyjątkowym nie są niczym zaskakującym. Większość dzieci pragnie zostać bohaterem, podejmować czynności, które je fascynują. Tak było również w przypadku Rafała, który nigdy do końca nie zaakceptował nierealności tego marzenia. W życiu codziennym radzi sobie nieźle. Sporo pracuje i zaspokaja podstawowe potrzeby ekonomiczne rodziny. Pomagają mu czasem rodzice, ale jest to raczej pomoc, która pozwala na zakupienie czegoś dodatkowego, nie wiąże się ona z zaspokajaniem potrzeb dnia codziennego. Należy przyznać, że jest to ważny wskaźnik zaradności życiowej. Wierzy, że trudną sytuację mieszkaniową i mało płatną pracę można poprawić przez wyjazd za granicę. Nie jest to w obliczu ogromnej migracji zarobkowej młodych ludzi czymś wyjątkowym. Jego zdaniem, to jedyna możliwość na poprawę swojego bytu. Zapytany w dyskusji o podejmowanie jakiś form dokształcania (był zawsze wzorowym uczniem, więc jego wspomnienia ze szkoły nie mogą być złe), odparł:

Dokształcać się? Gdzie?...

Rafał

Nigdy nie dopuszczał nawet takiej myśli, żeby zmienić, rozszerzyć swoje kompetencje i dzięki temu próbować poprawić swoją sytuację ekonomiczną. W dalszej dyskusji przyznaje, że nigdy nie słyszał, aby jego koledzy ze szkoły kończyli jakieś dodatkowe kursy. Marzył tylko o skończeniu szkoły średniej, ale wie, że to już teraz nierealne, głównie z powodu konieczności utrzymywania rodziny. Mówi, że za granicą:

[...] na pewno to jest trudno... ciężko tam sobie poradzić, bo ja nie znam języka ani trochę..., ale mam dwie ręce do roboty, mogę robić wszystko.

Rafał

Zapewne myślenie to nie jest pozbawione realności, jednak coraz częściej spotykamy się z doniesieniami o bardzo trudnej sytuacji Polaków pracujących za granicami naszego kraju. Wiara we własną pracowitość może okazać się niewystarczająca. Plany te, jak sędzę,

należy traktować także wyłącznie w kategoriach życzeniowych, ponieważ narrator nie podjął i na razie nie zamierza podejmować żadnych działań sprzyjających ich urzeczywistnieniu. Stąd można podejrzewać, że w jego sytuacji życiowej niewiele się zmieni.

Rozpatrując narracje Rafała w kontekście bezradności, należy zakwalifikować ją jako wskaźnik wyjścia poza teoretycznie określone ramy typowej niezaradności społecznej. Nie ma także indykatorów bezsilności, braku poczucia sprawstwa. Wręcz przeciwnie, przywołane wcześniej fragmenty (mówiące o pełnej kontroli tego, co dzieje się w pracy), wraz z pozostałymi opiniami na temat umiejętności posługiwania się komputerem i innymi mediami elektronicznymi, pokazują stosunkowo wysoki stopień poczucia sprawstwa. Spoglądając z szerszej perspektywy na dzień dzisiejszy oraz plany życiowe Rafała, zauważamy, że wypowiedzana przez niego chęć przeprowadzenia zmian pozostanie prawdopodobnie w sferze życzeniowej. Wiąże się to z nierealną oceną otaczającej rzeczywistości społecznej i możliwością jej zmieniania w aspekcie ograniczonych zasobów własnych.

6.6. Zakończenie

Podstawowymi kategoriami badawczymi w procedurach jakościowych są rozumienie i interpretacja faktów, zjawisk i procesów. Wiąże się to z procesem nadawania znaczeń przez samych badanych²⁵, co może zachodzić jedynie w okolicznościach definiowania przez nich swojej sytuacji społecznej. Z punktu widzenia prowadzonych analiz jest to wartościowe dopełnienie zaprezentowanych wcześniej danych ilościowych. W wielu miejscach są one ich potwierdzeniem, sprzyjają także interpretacji danych, które wcześniej można było uznać za zaskakujące. Przykładem tego był brak jakichkolwiek związków między czasem przeniesienia do szkoły specjalnej a faktami biograficznymi. W tej części, na podstawie narracji, można zaryzykować stwierdzenie, że szkoła specjalna, podobnie jak szkoła ogólnodostępna, naznacza ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym. U podstaw tego stygmatu leżą różne mechanizmy oraz inne źródła, ale efekt może być zbli-

²⁵ S. Pałka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP, 2006, s. 54.

żony — jest to nabywanie cech charakterystycznych dla bezradności społecznej. Przypomnijmy, że szkoła ogólnodostępna, w przypadku narratorów, sprzyjała nabywaniu roli człowieka niepełnosprawnego, uczyła poczucia inności, zatem warunkowała wycofanie, bierność, oczekiwanie wsparcia. Szkoła specjalna jako placówka pozostawała bez większego wpływu na osobowość autorów narracji, natomiast naznaczyła ich w społeczności. Świadectwo tej instytucji znacząco obniżyło ich szanse na zdobycie posady, jej brak zaś sprzyjał zachowaniom bezradnościowym.

Definiowanie własnej sytuacji przez badanych pokazuje także brak racjonalności, rozumianej jako sensowność i celowość działania lub myślenia²⁶ w aspekcie konkretnych warunków zdefiniowanych przez narratora, a nie jak zwykle się przyjmuje — tak zwanego oglądu obiektywnego. To zaś sprzyja zakresłaniu aspiracji i planów trudnych do zrealizowania i w rezultacie prowadzi do odraczania działania lub ponoszenia porażek. Efektem tego jest nabywanie bezradności w zakresie nieporadności życiowej.

Zaprezentowane fakty i ich sposób postrzegania przez samych narratorów mogą także, oprócz danych przywołanych w poprzednim rozdziale, stać się punktem wyjścia do szerszego namysłu nad paradygmatem edukacji zaradnościowej w kontekście kształcenia omawianej grupy osób.

6.7. Aneks do rozdziałów 5 i 6 — *typologia bezradności*

Podjęta w rozdziale trzecim dyskusja oraz zaprezentowane w jej kontekście dane empiryczne pokazały, że bezradność jest zjawiskiem wielowymiarowym. Nie jest typowym dagerotypem zawsze widocznym, ale raczej tworzy zjawisko analogiczne do hologramu, pozornie ma postać bezładnej kombinacji, jednak odpowiednio oświetlony daje obraz trójwymiarowy. Można zatem powiedzieć, że bezradność w dużej mierze zależy od okoliczności, w których się objawia, jednakże warunkowana jest też zasobami posiadanymi przez podmiot. Założenie

²⁶ A. B o g a j: *Racjonalność współczesnej metodologii badań edukacyjnych*. „Rocznik Świętokrzyski” 1996, T. 23.

to oraz zaprezentowane wcześniej przykłady zachęcają do podjęcia próby rozróżnienia bezradności społecznych występujących w różnych postaciach.

Wcześniej bezradność wielokrotnie prezentowana była w kontekście adaptacji społecznej. Stąd też podstawy jej typologii zostały wyprowadzone z teorii typów indywidualnego przystosowania autorstwa R.K. Mertona²⁷. Przy czym cele kulturowe zostały zastąpione celami własnymi (formułowanymi zarówno w postaci aspiracji, jak i planów, a nawet marzeń), zinstytucjonalizowane środki — tak zwanymi zasobami własnymi (rozpatrywanymi w aspekcie uwarunkowań społecznych). Prócz tego typologia została wzbogacona o jeszcze jedną dymensję. Jest nią podejmowanie działania.

Punktem wyjścia w zakreślaniu typów bezradności warto uczynić **zaradność**. Mamy z nią do czynienia w sytuacji jasno zakreślonego celu, jednocześnie posiadanych zasobów w zakresie jego realizacji, rozpatrywanych w określonej sytuacji społecznej, w której znajduje się podmiot. Jest to warte podkreślenia, ponieważ mogą zdarzać się warunki różnicujące posiadane zasoby do realizacji określonego celu, to znaczy, że w jednych okolicznościach wystarczą one do jego osiągnięcia, a w innych będą niewystarczające. Prócz tego powinno pojawić się działanie, traktowane jako ukoronowanie zamiarów i zasobów.

Z bezradnością w różnych wymiarach spotykamy się gdy, zgodnie z definicją przyjętą w trzecim rozdziale, osoba z lekkim upośledzeniem nie jest w stanie kreować lub świadomie reprodukować schematów społeczno-kulturowych zgodnie z wymaganiami definiowanymi w obrębie pełnionych ról.

Pierwszy taki przykład widzimy w okolicznościach, kiedy podmiot nie ma zakreślonego celu, nie można w związku z tym zdefiniować zasobów potrzebnych do rozpoczęcia jego realizacji. Nie pojawia się także w tym kontekście żadne działanie. Ten model można nazwać **bezradnością wycofującą**, która bliska jest anomii, bezsilności, poczuciu beznadziejności. Najbardziej charakterystyczna dla niego jest bierność.

W drugim przypadku spotykamy się z celem nierealnym, w aspekcie warunków społeczno-kulturowych, w związku z tym także i posiadanego przez podmiot potencjału. Charakterystyczna jednak dla tak zakreślonego celu jest obiektywna nierealność jego realizacji także przez osoby posiadające znacznie większy potencjał. Możemy zatem

²⁷ Zob. R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J.W. Wertenstein-Zuławski. Warszawa: PWN, 2002, s. 198—224.

powiedzieć, że niewystarczające są zasoby oraz kompetencje przeciętnego człowieka. W konsekwencji nie pojawia się działanie. Taką **bezzadność** można określić mianem **rezygnacyjnej**.

Przyjmując podobną jak opisana sytuację w zakresie celów nierealnych społecznie-kulturowo lub nierealnych w aspekcie braku zasobów do ich realizacji, możemy spotkać się jednak z podejmowaniem działania. Skromne zasoby i w związku z tym nierealny cel prowadzą do bezsensownej aktywności, która nie przynosi rezultatu. Taką **bezzadność** należy utożsamiać z **buntowniczą**, ponieważ mimo braku perspektyw realizacji zamierzeń podmiot odrzuca racjonalność i podejmuje buntownicze działanie.

Z innym typem bezzadności — **bezzadnością rytualną** — spotykamy się w sytuacji braku jakichkolwiek celów, w związku z tym, niedefiniowalnością zasobów, ale uporczywym, powtarzającym się schematycznym działaniem. Nie prowadzi ono do realizacji jakichkolwiek aspiracji, nie wiąże się z zakreślonym planem działania. Zbliżony typ bezzadności wystąpi w sytuacji, kiedy podmiot zdefiniuje cele, ale nie będzie posiadał zasobów i kompetencji do ich realizacji. Jest to typowa nieporadność, czyli działanie nieprzynoszące efektów²⁸.

O dość oryginalnym typie bezzadności — **bezzadności innowacyjnej** — można mówić w warunkach, kiedy podmiot ma cel, włada także zasobami sprzyjającymi jego realizacji, ale nie podejmuje działań, ponieważ szuka innego (prostszego) sposobu na realizację swoich zamierzeń. Tak zakreślona bezzadność wiąże się z umiejętną autoprezentacją²⁹ (ukrywającą możliwości) w celu osiągnięcia statusu człowieka bezzadnego, ten zaś pomaga w czerpaniu korzyści na przykład materialnych pozyskiwanych w ramach wsparcia społecznego. W pewnym zakresie bezzadność innowacyjna objawia się także w okolicznościach posiadanego w pełni realnego (z punktu widzenia warunków społeczno-kulturowych) planu, ale braku zasobów i kompetencji do jego realizacji, pod warunkiem niepodjęcia jakichkol-

²⁸ Podobny typ wyróżnia M. Kwiecińska-Zderenka, pisząc o nieporadności w kontekście posiadanego celu, silnej motywacji, ale braku zasobów do zrealizowania zamierzeń. Zob. M. Kwiecińska-Zderenka: *Bezzadność — pojęcie, wobec, którego socjologowie okazali się bezzadni?* „Kultura i Edukacja” 2004, nr 1, s. 20.

²⁹ Autoprezentacja bezzadnościowa polega na demonstrowaniu braku uzdolnień i sprawności w działaniu (zaniżaniu osiągnięć), otwartym informowaniu o własnej bezzadności (nigdy się tego nie nauczę). Jej celem jest sprawienie wrażenia osoby bezzadnej, zależnej od pomocy innych ludzi i tym samym uzyskanie pomocy bądź specjalnych praw. Zob. A. Szmajk: *Autoprezentacja — niewinny spektakl dla innych i siebie*. W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. Kofta, T. Szustrowa. Warszawa: PWN, 2001, s. 154.

wiek działań. W przeciwnym razie taką bezradność należałoby zaliczyć do rytualnej.

Teoretycznie zarysowany model typów bezradności nie wyczerpuje oczywiście możliwych konfiguracji w zakresie relacji: cel — zasoby/kompetencje — działanie. Wydaje się, jednak, że nakreślona teoria indywidualnego przystosowania, która stała się inspiracją do wyróżnienia przedstawionych typów, realnie ogranicza dalszą typizację. Sądzę, że także w aspekcie realiów opisanych w poprzednich rozdziałach dodatkowe typy stałyby się nierealnymi konstrukcjami.

Analiza wyróżnionych typów pokazuje, że kluczowym elementem bezradności są zasoby/kompetencje podmiotu. Tylko w wyjątkowych okolicznościach ich posiadanie może wiązać się z bezradnością. W jednym przypadku jest to nierealnie sformułowany cel, przy czym jego nierealność jest obiektywna i polega na zakreśleniu planu, który jest niemożliwy do wykonania w określonych warunkach społeczno-kulturowych, zatem także człowiek posiadający znacznie większy potencjał nie byłby w stanie tego celu zrealizować. W drugim przypadku bezradność jest wyborem lub autoprezentacją podmiotu demonstrowaną w celu osiągnięcia określonych korzyści materialnych; można więc powiedzieć, że jest ona udawana. Oczywiście, z czasem może ona przerodzić się, zgodnie z tradycyjnym modelem, w bezradność wyuczoną.

Zaproponowana typizacja pokazuje także kierunki oddziaływań edukacyjnych, które mogą/powinny być podejmowane w związku z kształceniem przeciw bezradności. Pierwszy dotyczy kształtowania cech w zakresie zasobów/kompetencji zaradnościowych, a drugi obejmuje naukę formułowania rozsądnych życiowo planów.

Rozdział 7.

*EDUKACJA WSPÓŁCZESNA
WOBEĆ DETERMINANTÓW BEZRADNOŚCI*



7.1. Wprowadzenie

W prezentowanych wcześniej przeze mnie analizach wyników badań szkoła i podejmowane w jej obszarze działania edukacyjne pojawiały się w perspektywie czasowej, to znaczy dotyczyły czasów dzieciństwa i młodości respondentów oraz narratorów. W zależności od wieku badanych była to więc edukacja prowadzona w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX stulecia. Podstawowym założeniem w tej części pracy jest spojrzenie na obecny proces kształcenia specjalnego. Nie jest to jednak bierne przeniesienie procedury badawczej w zakresie badanych zmiennych. Byłoby to błędem ekwiwalencji¹. Zmiany społeczne, kulturowe, gospodarcze i w zakresie paradygmatów edukacji ogólnej oraz specjalnej utrudniają przeniesienie i włączenie w procedurę obecnych eksploracji tak wyraźnie rozpatrywanych zmiennych. Najtrafniejszym przykładem, jak sądzę, jest zagadnienie czasu przeniesienia do szkoły specjalnej, które w aktualnych badaniach nabiera zupełnie odmiennego charakteru, chociażby dlatego, że znaczna część uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym kończy edukację w nurcie szkolnictwa ogólnodostępnego lub integracyjnego. W latach dziewięćdziesiątych wykryły się poglądy na temat drugoroczności, zapewne i w związku z tym znacznie zmalał odsetek uczniów powtarzających klasę². Ponadto należy podkreślić przeobrażenia systemu szkolnego, uwydatnione już uprzednio tendencje integracyjne oraz, co chyba najważniejsze, nieco inne oczekiwania społeczne stawiane przed absolwentami z orzeczoną lekką stopniem upośledzenia umysłowego.

Prezentowane w rozdziale piątym i szóstym analizy oraz wcześniejsza dyskusja nad modelem bezradności pokazały, że jednym z najważniejszych elementów zaradności życiowej jest potencjał tkwiący w człowieku. Bodajże najbardziej widoczne jest to w trakcie analizy typów bezradności, gdzie zasoby/kompetencje stanowią kluczowy element jej nabywania. Dlatego też meritum tego rozdziału stanowi prezentacja wyników badań nad kształtowaniem sprawstwa (istotnego

¹ Błędy ekwiwalencji są wprowadzane odnoszone do typowych badań komparatystycznych (zob. R. Pachociński: *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*. Warszawa: PWN, 1991, s. 174–189), ale użycie tego pojęcia w tym miejscu wydaje się zasadne ze względu na zakres porównywania pewnych elementów procesu kształcenia w perspektywie kilkudziesięcioletniej zmiany.

² Zob. A. Karpińska: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok: Trans Humana, 1999.

elementu) podmiotowości w procesie kształcenia specjalnego z rozróżnieniem na formę integracyjną oraz segregacyjną.

Obecnie coraz więcej uczniów niepełnosprawnych kształci się w formie integracyjnej³. Przywołując narracje uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym na temat ich doświadczeń w szkole ogólnodostępnej, warto podjąć podobną próbę wglądu w okoliczności funkcjonowania tej grupy dzieci w początku XXI wieku.

Zmiana paradygmatu myślenia o edukacji omawianej grupy uczniów niemożliwa jest bez zmiany mentalności osób kształcących — nauczycieli. Warto poznać więc ich opinie na tematy związane z nabywaniem bezradności społecznej przez uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Część ta stanowi jednocześnie pewnego rodzaju podsumowanie pracy, ponieważ zawiera także opinie pedagogów na temat koniecznych — ich zdaniem — zmian w procesie kształcenia specjalnego, które są jednocześnie konkretnymi wnioskami praktycznymi, ukierunkowanymi na projektowanie edukacji zaradnościowej.

7.2. *Sprawczość ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym*⁴

W aspekcie procesu wychowania i rehabilitacji podmiotowość bywa między innymi utożsamiana z wartością sterującą praktyką edukacyjną⁵, rodzajem interakcji, zwłaszcza relacji nauczyciel — uczeń⁶, sposobem i/lub efektem działania, na przykład prowadzenia rehabilitacji⁷. Wynika z tego, że podmiotowość w zależności od podejścia

³ Zob. J.M. Kwapisz: *Aspekty prawne i organizacyjne kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Szkoła Specjalna” 2006, nr 1, s. 10—14.

⁴ W podrozdziale częściowo zostały wykorzystane fragmenty referatu: *Sprawczość ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w procesie kształcenia ogólnodostępnego*, wygłoszonego na konferencji: *Pedagogika specjalna — koncepcje i rzeczywistość*, organizowanej przez Uniwersytet Szczeciński, Zakład Pedagogiki Specjalnej w dniach 22—23 września 2005.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Red. E. Kubiak-Szymborska. Bydgoszcz: WSP, 1999.

⁶ A. Brzezińska: *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela? W: Uczymy inaczej*. Red. G. Lutomski. Poznań: Humaniora, 1994.

⁷ S. Ruciński: *Edukacja specjalna a filozofia*. W: *Edukacja osób niepełnosprawnych*. Red. A. Hulek. Warszawa: Wydawnictwo Interart, 1993.

może być stanem, zjawiskiem, procesem. Prócz tego istnieje wiele pokrewnych pojęć, które nakładają się na siebie i krzyżują z podmiotowością. Są to: autonomia, sprawstwo, wolność, odpowiedzialność, tożsamość, emancypacja⁸. Warto także podkreślić, że podmiotowość w obszarze systemu edukacyjnego może być rozpatrywana w kilku zakresach. Pierwszy dotyczy rodziców, a ściślej — ich wpływu na instytucję szkoły, drugi obejmuje osobę nauczyciela i jego rolę w interakcjach z uczniami i rodzicami, a także władzami oświatowymi i lokalnymi, trzeci ukazuje relacje między systemem edukacyjnym a społecznym⁹. Czwarty obszar, któremu poświęcono bodajże najwięcej miejsca w literaturze pedagogicznej, dotyczy samego wychowanka, jego rozwoju i nabywania kompetencji społecznych¹⁰.

Podmiotowość w edukacji uczniów niepełnosprawnych bez wątpliwości należy zaliczyć do grupy problemów pierwszoplanowych. Nie dziwi więc, że stała się ona przedmiotem licznych rozpraw i analiz teoretycznych. Niestety, znacznie trudniej o opracowania prezentujące empiryczne rezultaty dociekań nad problematyką podmiotowości w omawianym obszarze kształcenia i rehabilitacji. Zapewne, wiele jest tego powodów. Jednym z ważniejszych, w moim przekonaniu, jest wielokontekstowość i wielozakresowość rzeczywistości desygnowanej przez to pojęcie. W rezultacie, rzeczywistość ta staje się trudna do wyświadczenia i zmierzania.

Podejmując krótką próbę uporządkowania badań nad podmiotowością, można wymienić trzy odrębne nurty.

Pierwszy inspirowany personalizmem został ukształtowany na kanwie filozoficznych analiz wartości istotnych dla podmiotowości wychowanka. Podstawą drugiego są koncepcje psychologii humanistycznej, w których zakłada się, że jednostka jest samodzielnym źródłem aktywności, posiada immanentny mechanizm rozwoju własnej osobowości, a warunki otoczenia są zewnętrznymi ramami, które kształtują rozwój osobowości. Jedną z najważniejszych kwestii w tym nurcie są zewnętrzne blokady rozwoju, które tkwią w środowisku wychowawczym. Trzeci nurt wiąże się z koncepcjami psychologii poznawczej i jest zorientowany jednoznacznie empirycznie¹¹.

W moim przekonaniu szczególnie przydatne do rozważań i badań empirycznych na gruncie nauk o wychowaniu są propozycje Mi-

⁸ M. Czerepaniak-Walczak: *Podmiotowość jako kategoria...*

⁹ T. Lewowicki: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Żak, 1994.

¹⁰ R. Cichocki: *Podmiotowość w społeczeństwie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2003.

¹¹ Ibidem, s. 33.

rosłała Kofty, w których podstawowym zagadnieniem w konstruowaniu pojęcia podmiotowości jest wymiar przyczynowości osobistej. Podmiotowość oznacza więc, że człowiek uważa się za sprawcę zdarzeń pochodzących od jego działania. Orientacja podmiotowa jest zatem takim stylem, który cechuje przyczynowość osobista i sprawczość¹². W takim ujęciu brak podmiotowości w procesie kształcenia prowadzi do wyuczonej bezradności, której podstawą (w modelu tradycyjnym) jest brak poczucia korelacji między działaniami a efektami tych działań.

Na znaczenie mocy sprawczej zwraca uwagę także Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc o trzech korelatach podmiotowości. Pierwszym z nich jest właśnie wspomniana moc sprawcza i odpowiadające jej sprawstwo podmiotowe, osadzone w osobistym systemie wartości jego realizatorów, które wiąże się także z gotowością poniesienia konsekwencji swoich działań. Drugi zawiera się w krytycznym, racjonalnym wyborze oraz ukierunkowanych działaniach na realizację własnych preferencji. Trzeci zaś to odpowiedzialność, godność i odwaga w konsekwencji własnych poczynań¹³.

Poczucie sprawstwa, zdaniem Józefa Sowy, należy umieścić w nurcie subiektywistycznego istnienia osoby niepełnosprawnej, natomiast nurt obiektywistyczny obejmuje określony sposób funkcjonowania człowieka w świecie zewnętrznym oraz sposób regulacji jego stosunków z otoczeniem¹⁴. Wynika z tego, że poczucie sprawstwa trzeba odróżniać od faktycznej możliwości wpływania na otaczającą sytuację. Założenie to niesie z sobą określone konsekwencje metodologiczne. W przypadku badania subiektywnego odczucia wydaje się, że najbardziej trafna będzie metoda sondażu diagnostycznego, natomiast w procedurze badawczej rzeczywistej (obiektywnej) sprawczości należy korzystać z innych metod i technik, jedną z bardziej przydatnych, jak sądzę, jest obserwacja.

Omawiając sprawczość ucznia w aspekcie podmiotowości, należy zauważyć jej związek z relacjami zachodzącymi między uczestnikami procesu kształcenia. Zagadnienie to, rozpatrywane na gruncie teorii komunikacji, pozostaje jednak na marginesie tegoż opracowania, chociaż niewątpliwie sprawczość konstytuuje się, mając za podstawę in-

¹² M. Ko f t a: *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*. W: *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Red. A. G u r y c k a. T. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1985.

¹³ M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k: *Podmiotowość jako kategoria...*

¹⁴ J. S o w a: *Podmiotowy wymiar integracji osób niepełnosprawnych*. W: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Red. G. D r y ż a ł o w s k a, H. Ż u r a w. Warszawa: Żak, 2004, s. 28.

terakcje zwłaszcza między wychowawcą i wychowankiem. Jest to szczególnie widoczne podczas analizy paradygmatów oraz zasad edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Warto w tym miejscu przywołać paradygmat biograficznego ujmowania niepełnosprawności, pozytywnego myślenia i życiowego ukierunkowania osób niepełnosprawnych, autorewalidacji czy podmiotowości w metodach oddziaływania. Z kolei pośród zasad na uwagę, w aspekcie omawianego zagadnienia, zasługują między innymi zasady: personifikacji, odpowiedzialności, poszerzania autonomii, akceptacji i tolerancji¹⁵. W każdej z nich zawiera się kontekst sprawczości, która jest pochodną relacji wychowawcy (rehabilitanta) z wychowankiem. Trudno zatem zaprzeczyć, iż mimo braku bezpośrednich odniesień kształtowanie sprawczości jest ważnym zadaniem wychowawczym obecnym w wielu założeniach na gruncie pedagogiki specjalnej.

Poczucie sprawstwa było w przeszłości przedmiotem wielu badań¹⁶, głównie z psychologii, często w kontekście bezradności. Natomiast w badaniach z zakresu edukacji specjalnej zagadnienie to jest pomijane, podobnie jak kwestia sprawczości, czyli dostrzeganego z zewnątrz wpływu na otaczającą rzeczywistość. Związek między poczuciem i realnym wpływem na okoliczności, w których znajduje się człowiek, nie podlega dyskusji. Wprawdzie poczucie sprawstwa jest warunkowane wieloma czynnikami, bez wątpienia jednak sprawczość stanowi jeden z ważniejszych. Poczucie sprawstwa sprzyja podejmowaniu działań, których celem jest faktyczna zmiana otaczającej rzeczywistości. Pozostawiając ów związek na marginesie dalszych rozważań, pragnę skupić się na badaniu sprawczości uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym — w trakcie zajęć lekcyjnych.

Punktem wyjścia jest teza, że każdy człowiek ma potrzebę sprawstwa; tkwi w nim naturalne dążenie do wywierania wpływu na świat. Istnieje kilka teorii tłumaczących to zjawisko; zapewne można odwołać się w tym miejscu do potrzeby wolności, jaka kryje się w człowieku, lub uzyskania pozycji, która umożliwia lepsze zaspokajanie własnych potrzeb¹⁷. Należy więc przypuszczać, że każdy uczeń, także dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym, ma tego typu dążenia.

¹⁵ W. Dykcik: *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005, s. 75–77.

¹⁶ Zob. M. Kofta: *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*. W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. Kofta, T. Szustrowa. Warszawa: PWN, 2001, s. 201–202.

¹⁷ Ibidem, s. 201.

Podając badania, starałem się odpowiedzieć na pytanie: Jak kształtuje się sprawczość uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i specjalnych? Konstruując narzędzie badawcze, skoncentrowałem się na dwóch kategoriach zmiennych. Pierwszą utożsamiałem z motywowaniem (organizowaniem) do sprawczości. Zmienna ta dotyczy działań nauczyciela, jej odbiorcą zaś, w założeniach badawczych, jest dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w przypadku kształcenia segregacyjnego klasa). Wskaźnikami tej zmiennej są:

- wypowiedzi zachęcające ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną do zaplanowania dalszych czynności, ewentualnie wprowadzenia zmian w stosunku do sytuacji obecnej,
- polecenia projektowania dalszych sytuacji, wprowadzania zmian,
- pytania o zgodę na realizowanie wskazanych działań.

Drugą zmienną jest samodzielne podejmowanie działań przez ucznia w celu zmiany dalszej sytuacji lekcyjnej, czyli konstruowanie sprawczości. Jej wskaźnikami są:

- pytania ucznia o dalsze zajęcia,
- sugestie, prośby o wyjaśnienia,
- prośby, sugestie co do zmiany organizacji zajęć lub inne wypowiedzi sugerujące potrzebę wprowadzenia zmiany.

Dane uzyskane w trakcie badania zostały jeszcze rozdzielone na dwie kategorie. Do pierwszej zostały zakwalifikowane sytuacje przynoszące realną zmianę, wywołujące sprawczość rzeczywistą. Do drugiej zaś — wywołujące negatywną reakcję nauczyciela bądź jej brak, czyli nieprzynoszące zmiany sytuacji mimo podjętej przez ucznia próby.

Nie uwzględniłem w badaniu wskaźników sprawczości w zakresie działań podejmowanych przez ucznia niepełnosprawnego intelektualnie, które miały miejsce poza komunikatami werbalnymi. Są one, jak sędzę, wyraźnie trudniejsze do empirycznego pomiaru, a w aspekcie omawianego zjawiska — mniej istotne. Zdecydowało to o całkowitym ich pominięciu.

Dokładnej analizie poddałem 50 protokołów zajęć, sporządzonych na podstawie obserwacji lekcji w niższych klasach szkół podstawowych ogólnodostępnych, do których uczęszcza 1 uczeń z lekkim upośledzeniem umysłowym, oraz 50 protokołów lekcji prowadzonych w szkole podstawowej specjalnej. Obserwacje zostały przeprowadzone w latach 2002—2005 w placówkach na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. Zgodnie z założeniami reformy systemu edukacji z 1999 roku, kształcenie na tym etapie ma charakter zintegrowany, 45-minutowe jednostki lekcyjne zaś zostały zniesione; o czasie

trwania zajęć decyduje nauczyciel. Jak pokazały badania, zmiana ta okazała się fikcyjna, we wszystkich bowiem przypadkach zajęcia dopasowywane były do wyznaczonego rozkładu dzwonek rozlegających się w szkole, trwały zatem dokładnie 45 minut. Każdorazowo obserwacje przeprowadzały przynajmniej dwie specjalnie przygotowane do tego osoby, z których jedna w przypadku kształcenia ogólnodostępnego koncentrowała się na działaniach podejmowanych przez ucznia niepełnosprawnego intelektualnie i w związku z nim. W efekcie obserwacji powstały protokoły szczegółowo dokumentujące przebieg zajęć. Wyniki prezentują w tabeli 43.

Tabela 43

Motywowanie do sprawczości i konstruowanie zmiany przez uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym

Typ szkoły	Liczba lekcji lub jednostek aktywności, na których wystąpiło				Liczba lekcji lub jednostek aktywności, na których wystąpiło			
	motywowanie		motywowanie, które przyniosło efekt w postaci działania ucznia		konstruowanie zmiany przez ucznia		konstruowanie zmiany przez ucznia, i które przyniosło efekt w postaci działania nauczyciela	
	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%	liczba wskazań	%
Ogólnodostępna 100% = 50	3	6,0	2	4,0	6	12,0	4	8,0
Specjalna 100% = 50	3	6,0	3	6,0	3	6,0	2	4,0
Razem 100% = 100	6	6,0	5	5,0	9	9,0	4	6,0

Zaprezentowane w tabeli dane nie pozostawiają złudzeń, że sprawczość rozumiana jako podejmowanie działania na rzecz zmiany lub zaprojektowania następnych, nowych sytuacji jest zjawiskiem niezwykle rzadkim w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto zauważyć, że występuje śladowo w procesie kształcenia integracyjnego oraz segregacyjnego. Niemniej jednak w tym miejscu należy podkreślić, że prezentowane dane nie są w pełni porównywalne, ponieważ w pierwszym przypadku tego typu działania były odnotowywane wyłącznie w odniesieniu do (lub z udziałem) 1 dziecka lekko upośledzonego umysłowo. Natomiast w drugim przypadku — w odniesieniu do wszystkich uczniów w klasie, których było zwykle kilkunastu. Można zatem powiedzieć, że w kształceniu segregacyj-

nym badane zdarzenia występowały rzadziej. Chociaż przy tak niskich wskaźnikach tego typu działań trudno mówić o widocznej różnicy.

Zapewne jednym z tego powodów jest, co wyraźnie obrazują dane zawarte w tabeli 43, incydentalne motywowanie przez nauczycieli do tego działania. Niestety, spośród niezwykle rzadkich prób wpływu na otaczające okoliczności tylko niektóre przynoszą efekty, czyli są uwzględniane w projektowaniu dalszych sytuacji lekcyjnych.

Szukając wyjaśnienia tak niskich wskaźników sprawczości, można sformułować kilka tez. Najprościej usystematyzować je w trzech grupach. Pierwsza konstytuuje się na przeświadczeniu o generalnym związku lekkiego upośledzenia umysłowego z postawą unikania sprawczości. Istnieją zatem określone cechy (właściwości) wynikające z zaburzeń charakterystycznych dla omawianego stanu, które w pełni warunkują brak sprawczości badanych uczniów, co uzasadnia generalnie niskie uczestnictwo społeczne tej grupy osób. Druga — skrajnie przeciwna — odrzuca taki związek, trzecia zaś jest stanowiskiem pośrednim, w myśl którego istnieją pewne cechy nieodłącznie związane ze stanem lekkiego upośledzenia umysłowego, które wpływają na sprawczość dziecka o obniżonej sprawności umysłowej, ale nie są one czynnikami ani jedynymi, ani decydującymi.

Punktem wyjścia w analizie pierwszego podejścia warto uczynić wyniki badań S.M. Millera¹⁸, które wskazują, że osoby mniej zdolne chętniej przekazują inicjatywę partnerowi, zatem rzadziej zachowują kontrolę. Być może dlatego uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie podejmują zbyt często prób wpływania na swoje otoczenie i niechętnie biorą udział w projektowaniu najbliższej przyszłości. Przyjęcie tej hipotezy *ad hoc* wydaje się jednak dyskusyjne. Przecież nie wszystkie osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym poza murami szkoły (a nawet klasy) oddają inicjatywę innym. Przykłady biografii osób aktywnych zostały zaprezentowane we wcześniejszych rozdziałach.

Wyniki przywołanych badań podważają także zasadność skrajnie przeciwnej tezy, ujmującej przekonanie o braku związku wybranych cech charakterystycznych dla badanej grupy uczniów z brakiem sprawczości. Także racjonalna analiza badań nad zaburzeniami osobowości oraz ograniczeniami w zakresie procesów poznawczych charakteryzujących rozwój badanej grupy dzieci przeczy — jak się

¹⁸ S.M. Miller: *Why having control reduced stress. If I can stop the roller coaster, I don't want to get off.* In: *Humen helplessness. Theory and applications.* Eds. J. Garber, M.E.P. Seligman. New York: Academic Press, 1980, s. 92; podaje za: M. Kofta: *Poczucie kontroli, złudzenia...*, s. 203.

wyduje — tej tezie. Wszak zaburzenia w odbieraniu, przetwarzaniu i odpamiętywaniu informacji wpływają na umiejętność radzenia sobie w określonych sytuacjach. Z kolei jednym z ważnych elementów zaradności jest podejmowanie działań na rzecz projektowania sytuacji. Inaczej określając, pośród komponentów zaradności znajduje się także umiejętność wpływu na otaczającą rzeczywistość, na przykład w celu lepszego zaspokajania swoich potrzeb. Istnieje zatem wyraźny związek między zaradnością i sprawczością. Uzasadnienia tego można doszukać się także, analizując ów związek od drugiej strony. Przeciwnieństwem zaradności jest bezradność, której podstawowym korelatem jest brak poczucia sprawczości, o czym była mowa już wcześniej. Sprawczość stanowi więc jeden z elementów zaradności, a jej brak — bezradności. Można więc stwierdzić, że istnieją pewne cechy (właściwości) charakterystyczne dla lekkiego upośledzenia umysłowego, które ograniczają lub utrudniają sprawczość tej grupy osób. Należy przypuszczać, że rozpatrywane cechy nie są decydujące, ale są jednym z wielu korelatów warunkujących zakres sprawczości omawianej grupy uczniów na lekcji.

Analiza uzyskanych danych pokazała, że badany zakres podmiotowości w praktyce pedagogicznej pozostaje w cieniu innych ważkich problemów. Prawdopodobnie, jednym z powodów jest pojmowanie podmiotowości dziecka niepełnosprawnego w klasie ogólnodostępnej lub integracyjnej w kontekście zaspokajania jego potrzeb edukacyjnych. Zapewne nie bez znaczenia dla tej interpretacji jest nagminnie stosowane pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, pod którym zwykle kryje się specjalna realizacja powszechnych potrzeb. Ekspozowanie specjalnych potrzeb dziecka niepełnosprawnego sprzyja konieczności indywidualizacji jego procesu nauczania i uczenia się. To zaś jest znaczącym utrudnieniem w projektowaniu i prowadzeniu lekcji, ponieważ wymaga pracy na dwóch poziomach. Należy w tym miejscu podkreślić, że także w przypadku pozostałych uczniów tego typu motywacje należą do rzadkości, chociaż bez wątpienia są częstsze. Warto więc przeanalizować protokoły pod nieco innym kątem pokazującym indywidualne dopasowanie działań nauczyciela i organizacji zajęć do specjalnej realizacji potrzeb dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej.

7.3. Indywidualizacja a podmiotowość ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym we współczesnej szkole

Dyskusja nad zjawiskiem indywiduacji (przedstawiona zwłaszcza w rozdziale czwartym) pokazywała charakterystyczną dwoistość tego problemu. Z jednej strony sztywna reguła indywiduacji sprzyja wrastaniu przez dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym w rolę osoby niepełnosprawnej, często bezradnej. Z drugiej zaś — indywiduacyjne dopasowanie działań nauczyciela do specjalnej realizacji potrzeb dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest w wielu sytuacjach konieczne, ponieważ znacząco wpływa na nabywanie przez nie szerokich kompetencji opierających się na procesach poznawczych — te zaś są zaburzone. Ciągła praca na treściach nie dopasowanych do możliwości poznawczych prowadzi zatem do upośledzonego rozwoju i w efekcie zwiększa rozbieżność między możliwościami dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym a potencjałem jego rówieśników o prawidłowym rozwoju.

Przyjmując, że standardem podmiotowości jest nie tylko sprawstwo, ale także samodzielne, intencjonalne działanie, służące powstawaniu zamierzonych efektów¹⁹ (co zapewne jest synergetycznie związane ze sprawstwem), zauważamy, że drogą do tego jest kształtowanie kompetencji koniecznych do efektywnego działania. Ich podstawę stanowi zaspokajanie potrzeb edukacyjnych. Z kolei ich rozpoznanie (zdefiniowanie) służy procesowi integracji i kooperacji²⁰. Patrząc z takiej perspektywy na związki podmiotowości i indywiduacji, można sformułować tezę, że podmiotowość służy indywiduacji, ta zaś (zakładając, że za jej pomocą następuje przyrost kompetencji) służy działaniom intencjonalnym oraz ich założonym efektom, czyli podmiotowości.

Konsekwencją tego toku myślenia jest założenie, że nie można całkowicie zrezygnować (co było już konkluzją dyskusji prowadzonej na innej płaszczyźnie) z indywiduacyjnego dopasowania działań na-

¹⁹ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: PWN, 1993, s. 71.

²⁰ Por. J. Sowa: *Bezradność osoby niepełnosprawnej na tle przestrzeni życiowej*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 143.

uczyciela do możliwości i potrzeb dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym uczęszczającego do szkoły ogólnodostępnej.

Warto zatem przyrzeć się działaniom nauczyciela w szkole ogólnodostępnej odnoszącym się do dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym. W badaniu tym zostało wykorzystanych 50 protokołów zajęć w klasach I—III analizowanych już wcześniej w aspekcie sprawczości.

Podstawą badania był podział ukazujący trzy sposoby realizowania celów kształcenia w relacji nauczyciel — dziecko niepełnosprawne, nauczyciel — pozostali uczniowie. W efekcie powstał podział na działania:

- tożsame (dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym podejmuje identyczne działania jak pozostali uczniowie); z punktu widzenia integracji jest to najbardziej pożyteczny sposób realizacji celów kształcenia;
- częściowo tożsame (dziecko niepełnosprawne realizuje tożsame treści, ale nauczyciel podejmuje w związku z nim nieco inne działania, poświęca mu więcej czasu);
- odmienne (dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym podejmuje działania w związku z innymi treściami); z punktu widzenia integracji jest to działanie najmniej korzystne, natomiast często nieodzowne w aspekcie specjalnej realizacji potrzeb²¹.

Te trzy typy działań dydaktycznych podejmowanych przez ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym są podstawą wyróżnienia trzech grup jednostek aktywności dydaktycznej oraz kwalifikowania do nich zaobserwowanych działań na lekcji. Pod pojęciem jednostki aktywności dydaktycznej rozumiem szereg w miarę jednorodnych czynności²² podejmowanych przez ucznia i/lub nauczyciela w związku z określonymi treściami. Podstawą podziału był zatem typ czynności i rodzaj treści. Przyjęty podział pozwolił konsekwentnie wydzielić działania, które podejmowane były w sposób indywidualny przez ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym.

W wyniku analizy protokołów zajęć zostało wydzielonych 213 jednostek aktywności podejmowanych w ciągu 50 lekcji. Spośród nich aż 200, czyli 93,9%, stanowią te, w których dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym podejmowało działania tożsame, 8 (3,8%) zostało

²¹ Dokładniejsze rozróżnienie w formie tabeli na zasadzie dymensji nie tylko działań dydaktycznych, ale także celów oraz szerszy komentarz prezentuję w innym opracowaniu. Zob. Z. Gajdzica: *Ortodydaktyka*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3: M—O. Warszawa: Żak, 2004, s. 927.

²² Zgodnie z założeniem, że czynność można traktować jako składnik działania, szczególnie w przypadku, gdy przekształcenie jakiegoś stanu rzeczy wymaga szeregu czynności. Zob. W. Kojas: *Działanie jako kategoria badawcza*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 16.

zakwalifikowanych jako działania częściowo tożsame, a 5 (2,3%) — jako całkowicie odmienne.

Przytoczone dane są zaskakujące, zwłaszcza w aspekcie prezentowanych wcześniej narracji. Sądzę, że jest to warunkowane kilkoma czynnikami. Pierwszy z nich wiąże się z tendencjami integracyjnymi. Ich zwolennicy zachęcają nauczycieli do możliwie najpełniejszego włączania uczniów niepełnosprawnych w nurt wszechstronnych działań dydaktycznych. Jest to oczywiście zjawisko korzystne. Wszak narracje opisujące edukację w szkole ogólnodostępnej przed dwudziestu laty pokazywały dość negatywne skutki sztywnej indywidualizacji. Drugi czynnik łączy się zapewne ze zmianami w zakresie kształcenia ogólnodostępnego, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Przypomnijmy, że w międzyczasie zrezygnowano z podziału na przedmioty w edukacji wczesnoszkolnej, stała się ona bardziej aktywna, oparta na działaniach artystycznych i ludycznych. To wszystko sprawiło, że charakterystyczne cechy rozwojowe omawianej grupy uczniów stały się mniej widoczne w aspekcie samych działań dydaktycznych i pozwoliły na pełniejszą integrację. Innym powodem zdiagnozowanego stanu rzeczy mogą być trudności (lub brak umiejętności metodycznych) w zakresie organizowania zajęć na dwóch poziomach. Wszak częstsze indywidualizowanie wymusza zaprojektowanie zajęć w formie dwutorowej, co jest bardziej angażujące i trudniejsze do realizacji w praktyce.

Oceniana jako korzystna sytuacja w zakresie integrowania w swojej (zdiagnozowanej) skrajnej formie niesie z sobą także negatywne skutki. Dokładna analiza protokołów pokazuje, że niektórzy uczniowie z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego w ciągu jednostki lekcyjnej, na której podejmowali wyłącznie te same działania co ich rówieśnicy z normą intelektualną, ani razu nie udzielili trafnej odpowiedzi na pytania, nie udało im się także poprawnie wykonać żadnego polecenia. Z pewnością było to efektem zbyt dużego dystansu między ich możliwościami poznawczymi, a tymi, jakie były potrzebne do realizacji podejmowanych przez resztę uczniów działań. Skutkiem tego jest także kreowanie niskiej samooceny, uczenie braku korelacji między działaniami a ich efektami, czyli w rezultacie wdrażanie do bezradności. Sytuacja ta pokazuje, że również nadmierne uniformizowanie jest niekorzystne dla dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym. Prawdopodobnie należy więc szukać złotego środka między indywidualizowaniem i kolektywną pracą w grupie, między dopasowaniem działań nauczyciela do możliwości ucznia i dopasowaniem działań podejmowanych przez ucznia do programu realizowanego przez pozostałe dzieci w klasie. Każde skrajne podejście niesie z sobą

niekorzystne konsekwencje w zakresie kreowania roli człowieka bezradnego. Założenie to wpisuje się także w paradygmat ambiwalencji przywoływany w trakcie interpretowania sytuacji życiowej osób z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

Należy przypuszczać, że w klasach wyższych wraz ze wzrostem abstrakcyjności treści, częstszego stosowania metod opartych na słowie wzrasta potrzeba podejmowania działań odmiennych w omawianej formie kształcenia uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Trudno wyobrazić sobie sytuację dydaktyczną, w której lekko umysłowo upośledzony uczeń będzie pracował na identycznych treściach, na przykład matematycznych, w klasie VI szkoły podstawowej ze swoimi rówieśnikami o prawidłowym rozwoju intelektualnym. Uwzględniając zmiany systemowe warunkowane tendencjami integracyjnymi, należy sądzić, że w ciągu następnej dekady dojdzie do likwidacji większości szkół przeznaczonych dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Będą się oni kształcić w placówkach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dlatego problematyka w zakresie oddziaływań dydaktycznych we wskazanych formach kształcenia zapewne wymaga dalszych i znacznie szerszych badań.

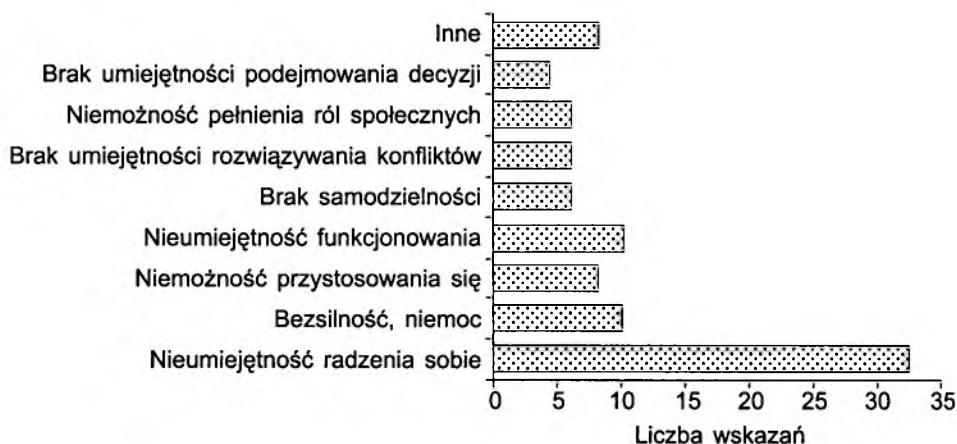
Kształcenie dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym jest sytuacją trudną także dla nauczyciela. Warto więc dopełnić prowadzone analizy, spoglądając na omawiany problem z punktu widzenia pedagogów, także tych, którzy nie mają kwalifikacji do pracy z osobami niepełnosprawnymi, lub tych, którzy byli do niej przygotowani w niewielkim wymiarze.

7.4. Opinie pedagogów o nabywaniu bezradności

Pedagogika specjalna jest nauką stosowaną; budowanie koncepcji na jej gruncie powinno być weryfikowane przez opinie praktyków czy też wzbogacane o nie. Z zamiarem rozpoznania ich poglądów w zakresie pojęcia nabywania oraz zmniejszania rozmiarów bezradności społecznej posłużyłem się ankietą²³. W dalszej partii prezentuję wybrane wypowiedzi badanych.

²³ Była ona skierowana do nauczycieli szkół specjalnych pracujących z uczniami lekko upośledzonymi umysłowo oraz nauczycieli kształcących takiego ucznia w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej. W obu grupach zostało przekazanych z prośbą

Jak pokazują dane (wykres 8), badani w dość zróżnicowany sposób pojmują bezradność społeczną. Należy jednak pokreślić, że wypowiedzi²⁴ pozostają w ścisłym związku z prezentowanymi w rozdziale trzecim pojęciami tego zjawiska.



Wykres 8. Definiowanie bezradności społecznej przez nauczycieli

Połowa badanych utożsamia rozpatrywane zjawisko z nieumiejętnością radzenia sobie/nieporadnością życiową. W aspekcie kształcenia omawianej grupy uczniów jest to definicja bardzo trafna, która pozwala mieć nadzieję, że nauczyciele — wychowawcy podejmują w swojej pracy działania wzmacniające zasoby własne wychowanków. Te zaś sprzyjają ich zachowaniom zaradczym. Ten sposób definiowania pokazuje więc kierunek działania pedagogicznego. Kolejne wskazania są już zdecydowanie rzadsze. W obszarze zakreślonego uprzednio myślenia o bezradności mieszczą się także definicje akcentujące nieumiejętność przystosowania i brak umiejętności funkcjonowania, co wskazał prawie co trzeci badany. W tym kontekście należy także przywołać propozycje łączenia bezradności z niemożnością pełnienia ról społecznych, które — zgodnie z prowadzoną wcześniej dyskusją — pokazują szerszy, również kontekstowy, problem definiowanego zjawiska. Wiąże się to z przygotowywaniem ucznia do pełnienia okre-

o wypowiedzi po 100 ankiet. W przypadku pierwszej grupy otrzymałem 53, a drugiej tylko 12 wypełnionych kwestionariuszy. W związku z tym zrezygnowałem z rozpatrywania uzyskanych wypowiedzi w aspekcie uczestnictwa w określonej formie kształcenia (segregacja — integracja). Badanie było przeprowadzone na terenie powiatów cieszyńskiego, jastrzębskiego oraz rybnickiego wiosną 2006 roku.

²⁴ Ponieważ niektórzy respondenci formułowali więcej niż jedną definicję, suma przekracza 65, czyli liczbę wszystkich badanych.

ślonych ról i warunkami, jakie stwarza społeczeństwo w ich urzeczywistnianiu. 10 respondentów utożsamia bezradność społeczną z bezsilnością i niemocą, co — jak pamiętamy — jest także trafną definicją. Wymaga to zapewne nieco innych działań pedagogów w zakresie niwelowania tego stanu; wiążą się one nie tyle z wyposażeniem podmiotu w umiejętności i sprawności konkretnego działania, ile raczej z kreowaniem poczucia celu życia, formułowania planów i aspiracji. Gwoli dopełnienia, należy wspomnieć, że nieliczni badani widzą istotę rozpatrywanego zjawiska w nieumiejętności podejmowania decyzji i braku samodzielności.

Bezradność jest pojęciem niezwykle często używanym w dyskusjach potocznych, nie dziwi więc zdecydowanie nauczycieli w jego definiowaniu — nie odnotowałem ani jednego braku odpowiedzi ani wskazania zaliczanego do grupy „nie wiem”, zbrakło także wypowiedzi całkowicie nieracjonalnych. Jest to bez wątpienia bardzo dobry prognostyk w zakresie podejmowania działań (często przecież intuicyjnych) przez pedagogów w celu niwelowania bezradności, a kreowania zaradności czy poczucia sensu życia.

Kontynuacją dyskusji jest prezentacja poglądów badanych na temat źródeł bezradności. Zostały one przedstawione w tabeli 44.

Tabela 44

Źródła bezradności społecznej uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego w opinii nauczycieli (N = 65)²⁵

Źródła bezradności			
wychowawcze	liczba wskazań	systemowe	liczba wskazań
Złe postawy rodzicielskie	39	Nieprzyjazny rynek pracy	29
Izolowanie, marginalizowanie, wykluczanie	16	Ogólny przekaz wiedzy teoretycznej kosztem umiejętności praktycznych	26
Stygmatyzowanie	9	Ogólnie zły system kształcenia	24
Wyřęczanie, nadmierna opieka na terenie szkoły	31	Nieodpowiednie wsparcie społeczne po opuszczeniu szkoły (lub jego brak)	21
Dziedziczona bezradność	5	Kształcenie integracyjne	7
Ogólna patologia rodziny	4	Późna diagnoza i/lub kierowanie do szkoły specjalnej	4
Brak akceptacji w otoczeniu	4	Kształcenie segregacyjne	2
Inne	9	Inne	6

²⁵ Nauczyciele czasem formułowali więcej niż jedną wypowiedź, dlatego wyniki nie sumują się do 65.

Źródła te zostały podzielone na wychowawcze jednostkowe (indywidualne), łączone z konkretnymi działaniami najbliższego otoczenia podmiotu, oraz systemowe zbiorowe, wywodzące się z działania systemu szkolnego czy społecznego.

Uzyskane wypowiedzi nie są zaskakujące. Większość respondentów wychowawcze źródła bezradności postrzega w złych postawach rodzicielskich, znacznie rzadziej także w obrębie dziedziczenia bezradności i ogólnej patologii rodziny. Prawie połowa badanych pedagogów jest świadoma nieprawidłowych działań szkoły w kontekście omawianego zjawiska, co uwidacznia kategoria: wyręczenie, nadopiekuńczość na terenie szkoły. Wydaje się, że te dane pozostają w merytorycznym związku z problemem niepamiętanej edukacji. Bardzo dobrze, że nauczyciele sami dostrzegają ten problem, doszukując się w nim istotnych źródeł rozpatrywanego w pracy zjawiska/stanu. Kolejnym ważnym źródłem bezradności jest izolowanie, marginalizowanie, wykluczanie osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, a także ich stygmatyzowanie. Wypowiedzi te nawiązują do kreowania roli Innego, niestety najczęściej kogoś gorszego. To zapewne wiąże się z brakiem akceptacji w otoczeniu, na co także wskazują respondenci.

W zakresie źródeł systemowych najważniejszym — zdaniem badanych — determinantem bezradności społecznej jest nieprzyjazny rynek pracy. Zagadnienie to było już wcześniej dokładnie omawiane w kontekście znaczenia pracy w życiu osoby niepełnosprawnej oraz trudności w zdobyciu stałej posady. Także i w tym kontekście możemy mówić o potwierdzeniu wcześniejszych danych i ukonstytuowanych na ich podstawie interpretacji. Wiele systemowych źródeł bezradności respondenci dostrzegają także w szeroko pojętej edukacji. Przy czym prawie połowa badanych skupia się na programowej — ogólnie przyjętej — fetyszyzacji treści całkowicie teoretycznych, mało przydatnych w życiu codziennym ucznia. Nie sprzyjają (lub sprzyjają w niewielkim stopniu) one kreowaniu zaradności. Wydaje się, że wypowiedzi te należy rozpatrywać w dydaktycznym kontekście, na przykład faz procesu uczenia się, zasady łączenia teorii z praktyką, metody ośrodków pracy czy organizacji procesu kształcenia. Praktycznie, we wszystkich założeniach metodycznie formułowanych na kanwie analizy zaburzeń rozwoju osób upośledzonych umysłowo akcentuje się działania praktyczne. Czasem są one immanentną częścią procesu uczenia się (metoda ośrodków pracy), w innym przypadku stanowią konieczne podsumowanie tego procesu (odpamiętywanie i stosowanie teorii w praktyce). Można przypuszczać, że problem tkwi w organizacyjnej stronie edukacji, a wskazane w opiniach zastrzeżenia są tego wyrazem. Nie wiele mniej, bo ponad 20 badanych, dopatruje się uwarunko-

wań bezradności w generalnie złym systemie kształcenia bez konkretnego precyzowania. Część z tych wypowiedzi znajdzie swoje odzwierciedlenie w prezentowanych w dalszej partii tekstu opiniach na temat koniecznych zmian w celu kreowania zaradności społecznej omawianej grupy uczniów. Ważnym elementem systemowego inicjowania/wzmacniania bezradności jest brak rozsądnego/jakiegokolwiek wsparcia po opuszczeniu murów szkoły. Zdaniem ponad 20 nauczycieli, jest to jeden z najważniejszych powodów bezradności społecznej dorosłych osób z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Prócz tego do takich czynników należą jeszcze: późne orzekanie o lekkim upośledzeniu umysłowym i późne kierowanie do szkoły specjalnej, ogólnie kształcenie integracyjne *versus* kształcenie segregacyjne oraz zbyt liczne klasy. W tych wypowiedziach widoczny jest rozdzźwięk między deklaracjami pedagogów pracujących w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych a nauczycielami szkół specjalnych. Spora grupa tych ostatnich postrzega kształcenie integracyjne jako predyktor bezradności (co było widoczne jeszcze w innych wypowiedziach, nieprzypisywanych w pracy). Z kolei nauczyciele uczący dziecko niepełnosprawne w formach integracyjnych formułują zgoła przeciwne sądy, pokazujące segregacyjność jako źródło nabywania bezradności. Wydaje się, że jest to wskaźnikiem małej współpracy pedagogów z tych dwóch środowisk, być może także zbyt selektywnie adresowanych warsztatów, konferencji i innych spotkań, w których uczestniczyliby pedagodzy pracujący w odmiennych formach kształcenia specjalnego.

Przywołane opinie nauczycieli potwierdzają scharakteryzowane w toku dyskusji czynniki warunkujące bezradność. Traktuję je nie tylko jako pewnego rodzaju uprawomocnienie wniosków prowadzonych wcześniej dyskusji, ale także jako wskaźnik obecnej sytuacji szkoły w omawianym zakresie — nabywania bezradności przez uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Warto więc kontynuować dyskusję, skupiając się na proponowanych zmianach w procesie kształcenia oraz organizacji szeroko pojętej edukacji specjalnej na rzecz działań kształtowania zaradności.

Punktem wyjścia jest odpowiedź na pytanie: Czy edukacja powinna w większym stopniu być nastawiona na zaradność? Okazuje się, że jedynie 2 osoby formułują ambiwalentne sądy w tym zakresie, 4 nie widzą takiej potrzeby, 2 nie czują się kompetentne, by odpowiadać na to pytanie, natomiast reszta respondentów w sposób zdecydowany potwierdza taką potrzebę. Wśród nich 10 osób utożsamia to zadanie z najważniejszym celem edukacji specjalnej, a 18 zalicza to do najważniejszych działań pedagogicznych podejmowanych w związku z przygotowaniem do życia osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Deklaracje na temat kierunków (lub konkretnych działań) zmiany zostały umieszczone w trzech obszarach. Pierwszy obejmuje opinie w zakresie organizacji systemu kształcenia, drugi jest odzwierciedleniem dyskusji nad przygotowaniem pedagogów do pracy z grupą osób niepełnosprawnych, w trzecim zaś zostało podjęte zagadnienie pracy metodycznej. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 45.

Tabela 45

Kierunki zmiany w celu kreowania zaradności społecznej uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego w opinii nauczycieli (N = 65)²⁶

Kierunki zmiany					
w zakresie organizacji systemu kształcenia	liczba wskazań	w zakresie przygotowania pedagogów	liczba wskazań	w zakresie pracy metodycznej	liczba wskazań
Intensyfikacja kształcenia zawodowego	18	Zwiększenie praktyk w czasie studiów	13	Większe uczestnictwo w działaniach poza szkołą	18
Dofinansowanie szkolnictwa	8	Intensyfikacja form dokształcania praktycznego	12	Upraktycznienie zajęć, stosowanie metod praktycznych	17
Znaczące zmiany w podstawie programowej	10	Intensyfikacja kształcenia metodycznego nauczycieli klas integracyjnych	10		
Zwiększenie liczby klas integracyjnych	6			Odpowiednie pomoce dydaktyczne	15
Zwiększenie liczby zajęć dodatkowych	5	Selekcja na studia w zakresie predyspozycji	9	Stosowanie metod problemowych	12
Wydłużenie edukacji specjalnej	5	Prawdziwe ośrodki doradztwa	7	Większy kontakt z rówieśnikami pełnosprawnymi	4
Więcej szkół specjalnych/likwidacja integracji	4	Lepsza znajomość psychologii	5	Konsekwencja w działaniu pedagogicznym	2
Zniesienie awansów nauczycieli w obecnej formie	4	Przyjmowanie do pracy tylko po oligofrenopedagogice	3	Uwzględnianie podmiotowości	2
Inne	7	Bez zmian	2	Urozmaicanie zajęć	1
Brak odpowiedzi/nie wiem	11	Brak odpowiedzi/nie wiem	11	Brak odpowiedzi/nie wiem	7

²⁶ Nauczyciele czasem formułowali więcej niż jedną wypowiedź, dlatego wyniki nie sumują się do 65.

Prezentowane opinie są — zgodnie z przyjętą strukturą pracy — pewnego rodzaju podsumowaniem całej dyskusji nad koncepcją kształcenia zaradności społecznej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, dlatego też w wielu miejscach będę starał się rozwijać i uszczegóławiać opinie nauczycieli.

Preorientacja, orientacja i kształcenie zawodowe uczniów niepełnosprawnych było przez wiele lat ważną częścią całego systemu kształcenia specjalnego. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia problem był także często podejmowany w opracowaniach z zakresu oligofrenopedagogiki. Dowodem na to są przywoływane (zwłaszcza w rozdziale piątym) opracowania. Obecnie, w tyglu zmian społecznych, kulturowych, zagadnienie to zostało zmarginalizowane. Jest to widoczne zarówno w obszarze działań praktycznych (np. zmniejszenie liczby godzin na zajęcia wychowania technicznego, które tradycyjnie odgrywały ważną rolę preorientacji i orientacji zawodowej), jak i opracowań teoretycznych oraz w zakresie prowadzonych eksploracji badawczych. Można powiedzieć, że zmiany te są swego rodzaju paradoksem. Wszak jeszcze trzydzieści lat temu (co wykazały także prezentowane wcześniej badania) zdobycie stałej posady dla absolwenta szkoły specjalnej nie wiązało się z wielkimi trudnościami. Obecnie jest zgoła odwrotnie. Można zatem powiedzieć, że ważnym zadaniem jest wypracowanie nowych, aktualnych koncepcji sprzyjających intensyfikacji kształcenia specjalnego oraz wdrażanie ich w praktykę edukacyjną. Potrzebę taką najwyraźniej odczuwają nauczyciele, ponieważ znaczna grupa spośród nich właśnie w tym dopatruje się ważnego czynnika sprzyjającego kreowaniu zaradności społecznej. Oczywiście, wdrożenie takich zmian musi wiązać się z reformami programowymi. Chociaż problem ten, zdaniem respondentów, jest znacznie szerszy i dotyczy także przerostu liczby (zawartego w podstawie programowej) nieprzydatnych treści. Sądzę, że w tym miejscu można by odwołać się do zaprezentowanej w rozdziale czwartym koncepcji doboru treści w kształceniu omawianej grupy uczniów, zwłaszcza do kryterium prakseologicznego. Systemowym problemem, często podejmowanym w dyskusjach nad strategiami rozwoju rodzimej oświaty, jest niedostateczne finansowanie, z czym łączy się także wskazana zbyt mała liczba zajęć dodatkowych. W nurcie tym należy umieścić również postulaty wydłużenia edukacji specjalnej. Są one, moim zdaniem, zasadne, szczególnie w zakresie przygotowania do pracy zawodowej, to jednak wiąże się z dodatkowymi kosztami. Obserwując zmagania polityczne oraz zachodzące zmiany gospodarcze, trudno spodziewać się w tym zakresie jakiegokolwiek zmiany.

W wypowiedziach widoczny jest także (przywołany już wcześniej) konflikt: segregacja *versus* integracja. W związku z nim część nauczycieli poprawę sytuacji postrzega w likwidacji klas integracyjnych, inni zaś — w zamknięciu szkół specjalnych. Opinie te są ściśle związane z miejscem pracy. Oczywiście, trudno takie poglądy uznać za uzasadnione. Niemniej jednak pozostając w tym obszarze dyskusji, można sformułować tezę lepszej dostępności tych form kształcenia i większej staranności w kwalifikowaniu do nich dzieci niepełnosprawnych — zgodnie z zasadą, że różnorodność zaburzeń i potrzeb, a także cech osobowościowych należy traktować jako najważniejsze uwarunkowania formy kształcenia. Doświadczenia niektórych krajów europejskich w zakresie instytucjonalnej likwidacji wybranej formy kształcenia uczą, że działanie takie nie przynosi pozytywnych rezultatów²⁷.

Znamienny jest także postulat zniesienia awansów w obecnej formie, ponieważ — zdaniem respondentów — znacząco utrudniają one (podobnie jak ogólna biurokratyzacja) koncentrację na istocie pracy pedagogicznej, czyli kształceniu.

Pewnym zaskoczeniem jest postawa aż 11 respondentów, którzy nie potrafili lub nie chcieli sformułować żadnego postulatu. Może to świadczyć o braku szerszego spojrzenia na problemy oświaty i w związku z tym — o trudnościach w wypowiedzaniu się na ten temat.

Do kategorii „inne”, ze względu na małą liczbę wskazań, zostały zaliczone między innymi postulaty zmniejszenia klas, zlikwidowania egzaminów kończących szkołę oraz zdegradowania roli tak zwanych przedmiotowców w szkolnictwie specjalnym. Generalnie, opinie te pokazują bardzo wyraźną paralelność zagadnienia efektywności funkcjonowania całego systemu i edukacji zaradnościowej. Wydaje się to całkiem logiczne, ponieważ dobra szkoła to placówka, która nie sprzyja/nie uczy bezradności.

W centrum dyskusji nad kształtowaniem zaradności uczniów są oczywiście ich nauczyciele. W zakresie kształcenia kompetencji pedagogicznych respondenci mieli także sporo postulatów. Większość z nich dotyczy szeroko pojmowanej praktyki. W związku z nią widoczne są trzy różne komponenty. Pierwszy odnosi się do zdobywania kwalifikacji pedagogicznych na studiach — tu zostały podkreślone zbyt skromne praktyki. Zdaniem kilkunastu badanych, obecne są

²⁷ Zob. G. Szumski: *Przemiany systemu kształcenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. Wyczasany, Z. Gajdzica. Kraków: Impuls, 2005, s. 107—125.

zdecydowanie za krótkie. Dwa pozostałe wiążą się z doszkalcaniem. Spora grupa nauczycieli pragnie intensyfikacji oferty warsztatów i innych form rozszerzania kompetencji. Niektórzy z nich podkreślali w swoich wypowiedziach, że chodzi o oferty z prawdziwego zdarzenia, w których faktycznie uczestnicząc, można się czegoś nauczyć. Wydaje się, że wypowiedzi te są dowodem na to, że ilość nie zawsze idzie w parze z jakością. Wszak w ostatnich latach oferta różnych placówek w tym zakresie stała się znacznie bogatsza. Kontynuacją tych postulatów była propozycja zmienienia formuły doradztwa metodycznego lub jakiegokolwiek intensyfikacji tej formy wsparcia, która, zdaniem niektórych respondentów, nie spełnia oczekiwań nauczycieli.

Ważna jest także odpowiednia selekcja, która — zdaniem pedagogów — powinna odbywać się w związku z badaniem predyspozycji, a nie tylko i wyłącznie wiedzy zdiagnozowanej na maturze. W tym zakresie następuje utrwalenie negatywnych (z punktu widzenia predyspozycji pedagogicznych) form naboru. Jest to niepokojące, szczególnie w związku z wieloma opiniami znawców problematyki (przywołanymi częściowo w rozdziale czwartym) na temat osobowości pedagogów specjalnych.

Inną kwestią podjętą przez nauczycieli jest zbyt wąskie przygotowanie psychologiczne; zdaniem kilku respondentów, pedagodzy w trakcie studiów powinni nabywać bardziej komplementarną wiedzę z tego obszaru. Ponadto w opinii niewielkiej liczby badanych do pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie powinno się zatrudniać wyłącznie absolwentów oligofrenopedagogiki. Jak powszechnie wiadomo, obecnie tendencje są odwrotne. W procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym preferuje się studia kierunkowe dające uprawnienia nauczania danego przedmiotu, dopiero w drugiej kolejności kwalifikacje z pedagogiki specjalnej²⁸. Tylko 2 osoby twierdzą, że obecne koncepcje kształcenia pedagogów nie budzą zastrzeżeń. Wcześniej spora grupa badanych nie sformułowała wypowiedzi na ten temat. Część z nich przyznała, że nie czuje się kompetentna do udzielania wypowiedzi w tej kwestii.

Ostatni z wymienionych obszarów dotyczył rozwiązań metodycznych, czyli w wielu sytuacjach działań podejmowanych przez nauczycieli zgodnie z ich indywidualną koncepcją kształcenia. Najczęściej wymieniane postulaty dotyczyły uprządkowania zajęć. Prawie jedna trzecia respondentów wskazała na potrzebę częstszego prowadzenia

²⁸ W. Dykciak: *Problemy oceny kwalifikacji zawodowych i zatrudnienia pedagogów specjalnych*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, M.J. Szymański przy współudziale R. Kwiecińskiej, S. Kowala. Kraków: AP, 2004, s. 362—366.

edukacji poza murami placówki. Przypomnijmy, że jest to zbieżne z zaleceniami metodycznymi formułowanymi na gruncie pedagogiki specjalnej, a w przypadku prowadzenia zajęć metodą ośrodków pracy — jest to istotny warunek korzystnej organizacji procesu kształcenia. Większe uczestnictwo społeczne oznacza także bardziej intensywnie angażowanie się uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różnego rodzaju inicjatywy środowiskowe, a w rezultacie — szerszy kontakt z pełnosprawnymi rówieśnikami. Tak sformułowaną sugestię znajdujemy w wypowiedziach kilku nauczycieli. Problem w tym, że to pedagogzy powinni sprzyjać (przez swoje zaangażowanie) włączaniu się tych dzieci i młodzieży w struktury działalności środowiskowej. Nie ulega wątpliwości, że jest to postulat bardzo ważny, a zarazem pokazujący sferę oddziaływań zaniedbaną w rodzimym szkolnictwie segregacyjnym.

Drugi ważny dezyderat dotyczy upracticznienia zajęć. Zapewne pedagogzy mieli na myśli stosowanie metod sprzyjających uczeniu się przez działanie. Postulat ten należy odnieść do omawianej już wcześniej problematyki łączenia teorii z praktyką. Pozostając w tym kręgu, należy przywołać życzenie stosowania metod problemowych. Metody te w tradycyjnej pedagogice upośledzonych umysłowo nie cieszyły się nigdy specjalnym uznaniem. Wynikało to zapewne z przeświadczenia o niskiej efektywności ich użytkowania. Obecnie jednak coraz częściej wskazuje się na to, że przez wiele lat nie doceniano możliwości rozwojowych osób niepełnosprawnych intelektualnie²⁹, co z kolei wymaga przynajmniej w pewnym zakresie, redefiniowania przydatności określonych metod kształcenia. Do tej grupy należą metody problemowe, które są, jak sadzę, szczególnie przydatne w kreowaniu zaradności życiowej.

Spora grupa badanych dopatruje się także szansy kreowania zaradności społecznej w lepiej opracowanych programach kształcenia (zapewne w zakresie upracticzniania treści) oraz innych pomocach naukowych stosowanych w codziennej pracy dydaktycznej. Wydaje się, że życzenie to jest słuszne. Aby to uzasadnić, warto posłużyć się przykładem. Kształcenie zaradności społecznej odbywa się między innymi przez zbliżenie edukacji do warunków życia codziennego, to zaś może mieć miejsce wskutek stawiania ucznia w sytuacji zadaniowej. Wówczas zadanie staje się dla niego problemem do rozwiązania. Aby rozwiązać ten problem, uczeń powinien odpamiętać lub odnaleźć po-

²⁹ J. Wyczesany: *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej w perspektywie członkostwa w Unii Europejskiej*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, M.J. Szymański przy współudziale R. Kwiecińskiej, S. Kowala. Kraków: AP, 2004, s. 203.

trzebne informacje i zastosować je w działaniu. To wszystko może odbywać się w warunkach naturalnych lub symulowanych. W drugim przypadku od kilku lat dobrze sprawdzają się komputer i wirtualna rzeczywistość³⁰. Zatem odpowiednio przygotowane programy symulacyjne powinny sprzyjać kształtowaniu zaradności życiowej.

Ostatnie trzy postulaty, wskazane incydentalnie, dotyczą postawy samego pedagoga. Są to: konsekwentne postępowanie, podmiotowość oraz urozmaicanie zajęć. Na szczególną uwagę, w aspekcie podjętej problematyki bezradności, zasługuje podmiotowość. W poprzednich podrozdziałach została ona rozpatrzona w aspekcie sprawstwa i indywidualizacji. W obu przypadkach (w zakresie przyjętych wskaźników) nie była realizowana w praktyce. Nie powinno więc dziwić, że również nauczyciele nie dostrzegają związku indywidualizacji z zaradnością. Należy jednak w tym kontekście wspomnieć, że problem ten (w obu omawianych aspektach) dotyczy głównie integracyjnej formy kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, a nauczyciele pracujący w tej formie edukacji specjalnej stanowili znacznie mniejszą część grupy badanej.

*

*

*

Współczesna szkoła, jak się wydaje, nie sprzyja już w takim wymiarze nabywaniu bezradności jak instytucje kształcące badane osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym kilkanaście/kilkadziesiąt lat temu. Trudno jednak zaprzeczyć, że zaobserwowane korzystne zmiany są niewystarczające. Pojawiają się też nowe niebezpieczeństwa.

Zarysowane w tym rozdziale pola dyskusyjne pokazują, że istnieje jeszcze wiele zaniedbanych obszarów, zarówno w zakresie eksploracji badawczej, jak i formułowania koncepcji i ich wdrażania w praktyce. Wydaje się, że ciągle jednym z nich jest empiryczne spojrzenie na kształcenie integracyjne dzieci i młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym od strony procesu dydaktycznego, a nie w aspekcie wychowania i socjalizacji (rozpatrywanej z punktu widzenia aksjologiczno-normatywnego). W obszarze tym zapewne można umieścić problematykę indywidualizacji, kształtowania sprawstwa czy wyposażania w szeroko pojęte kompetencje zaradnościowe.

Prezentowane wypowiedzi nauczycieli pokazują także, że bardzo zła sytuacja osób z lekkim upośledzeniem umysłowym na rynku pra-

³⁰ Zob. np. S. Juszczyk: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków: Impuls, 1999, s. 333–334.

cy nie jest przypadkowa. Prawdopodobnie jest ona synergetycznym następstwem nieporadności szkoły w dostosowaniu się do potrzeb rynku, postaw pracodawców wobec osób niepełnosprawnych, sytuacji gospodarczej naszego kraju oraz ograniczeń wynikających z zaburzeń rozwojowych.

Ogólnie jednak, należy pokreślić dojrzałe spojrzenie pedagogów na problem bezradności uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Sądzę, że jest to najbardziej optymistyczny akcent prowadzonych badań nad determinantami bezradności społecznej zakorzenionymi w obecnej szkole.

ZAKOŃCZENIE

Jednym z ważniejszych objawów zróżnicowania społeczeństwa są role społeczne. Przypisanie osobom niepełnosprawnym określonych ról jest wskaźnikiem włączania ich do społeczności. Problem tkwi jednak w wartości wyznaczanej społecznie roli¹. Założenie to niesie z sobą określone konsekwencje. Pierwszą z nich jest próba waloryzacji ról osób niepełnosprawnych², czyli działanie ukierunkowane na pewnego rodzaju zmianę społeczną. To ludzi pełnosprawnych należy przekonać, że osoby z różnorodnymi upośledzeniami są godne zaufania, sprawne i wartościowe w wielu różnych rolach. Druga kwestia dotyczy samych niepełnosprawnych. W toku edukacji, rehabilitacji i wsparcia społecznego należy wyposażać ich w możliwie najlepsze kompetencje do pełnienia wartościowych społecznie ról, tym bardziej, że pula ról społecznych w ostatnich latach nie tylko się zwielokrotniła, ale także w wielu przypadkach uległa dezaktualizacji. Niektóre role, tradycyjnie marginalizowane, uzyskały wyższy status społeczny, inne zostały zdeprecjonowane³, co jest szansą w kontekście podejmowania próby redefiniowania roli społecznej człowieka z upośledzeniem umysłowym.

Podjęta w tej pracy dyskusja wpisuje się w tak rozumianą sytuację społeczną osób niepełnosprawnych. Z jednej strony starałem się pokazać, jakie są warunki życia ludzi z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Do ich opisu wykorzystałem pojęcie bezradności społecznej. Wybór ten okazał się trafny, ponieważ większość osób z badanej grupy nie radzi sobie w życiu. Mimo dorosłości metrykalnej pozostaje poza wieloma kulturowo przypisywanymi rolami (np. współmałżonka, rodzica, pracownika). Część respondentów wprawdzie założyła rodzinę, podjęła pracę, ale i tak korzysta z doraźnej pomocy, często także stałego wsparcia finansowego państwa i/lub najbliższej

¹ Por. M. Söder: *A research perspective on integration*. In: *Inclusive education*. Eds. S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty. A Global Agenda. Routledge: London—New York, 1997, s. 21.

² W. Wolfensberger: *Sociale role valorization: A proposed new term for the principle of normalization*. „Mental Retardation” 1983, Vol. 6. Podaję za: M. Söder: *A research perspective...*, s. 21—22.

³ Por. A. Krause: *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls, 2004, s. 58.

rodziny. Posiadane dobra materialne są także zdecydowanie poniżej średniej społecznej, własne mieszkanie i samochód stanowią dobro dostępne dla nielicznych. Niepokój budzą także ich marzenia, często związane z poczuciem bezsilności, wycofania i apatii. W tym zakresie można mówić o swego rodzaju habitusie osób badanych, często wyniesionym z rodziny generacyjnej, prawdopodobnie przekazywanym następnemu pokoleniu. Dowodzą tego wskaźniki orzeczonego lekkiego upośledzenia umysłowego wśród dzieci osób badanych. Istnieje jednak niewielka grupa zaradnych. Ludzie ci dowodzą, że bezradność nie musi być trwałym atrybutem roli osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym. Chociaż przedstawione w pracy dane statystyczne pokazują, że nie można całkowicie rozłącznie traktować stanu lekkiego upośledzenia umysłowego i bezradności społecznej. W tym miejscu pojawia się jednak jeszcze jedna zmienna, która znacząco różnicuje rolę osób badanych od typowej roli osoby niepełnosprawnej. Została ona uwydatniona za pomocą koncepcji ambiwalencji.

Przedstawione interpretacje danych ilościowych, a także próba zrozumienia i wyjaśnienia narracji oraz dyskusji pokazują, że między sytuacją społeczną człowieka z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego i innymi ludźmi niepełnosprawnymi (w tym także z głębszymi upośledzeniami umysłowymi) istnieje znacząca różnica. Odmienność tej roli niesie z sobą widoczne następstwa w zakresie postrzegania społecznego i otrzymywanego wsparcia. Wydaje się, że istota tego stanu leży u podstaw edukacji. W szkole uczeń z orzeczoną niepełnosprawnością zostaje przygotowywany w różny sposób do roli człowieka niepełnosprawnego. Po opuszczeniu murów tej placówki z dnia na dzień staje się osobą pełnosprawną. W związku z tym nie jest wyposażony w odpowiednie kompetencje/zasoby, aby sprostać tym okolicznościom.

Ambiwalentność jego sytuacji objawia się wyraźnie w zakresie roli pracownika. Pracodawca traktuje go *a priori* jako osobę niezaradną, mało przydatną — często bez sprawdzenia jego faktycznych umiejętności. Ponieważ jego stan niepełnosprawności nie łączy się z ustawowym wsparciem, człowiek taki pozostaje przewlekłe bezrobotny lub ima się zajęć najmniej płatnych. Jednak nie został on w toku edukacji szkolnej przygotowany do kreowania biografii bardziej wartościowej.

Na podstawie tych ustaleń można stwierdzić, że rola osób z lekkim upośledzeniem umysłowym została społecznie zdefiniowana jako dwuznaczna — jest pewnego rodzaju zwieszeniem między tą przypisaną ludziom niepełnosprawnym i osobom o prawidłowym rozwoju. W to miejsce doskonale wpisuje się stan/zjawisko bezradności społecznej. U jego podstaw nie zawsze leżą dokładnie rozpatrzone w literaturze

mechanizmy wyuczonej bezradności, chociaż trudno zaprzeczyć, że w biografiach badanych mają one spore znaczenie. Innym, być może ważniejszym, mechanizmem, jest kulturowo-społeczna blokada kreowania lub świadomego reprodukowania działania umożliwiającego wyjście poza schemat dwoistej — zaprojektowanej społecznie roli.

Ważną konkluzją przywołanych ustaleń jest teza, że — z punktu widzenia społecznego — człowiek z lekkim upośledzeniem umysłowym należy do zupełnie innego typu niepełnosprawności aniżeli ludzie z głębszymi upośledzeniami umysłowymi. Okoliczności funkcjonowania badanych opisane w kontekście kilkudziesięcioletniej zmiany pokazują, że nie następuje redefiniowanie ich pozycji społecznej. Wprawdzie pojawiają się pewne tendencje transformacji, ale nie prowadzą one do poprawy diagnozowanego stanu rzeczy. Przeciwnie, znacznemu pogorszeniu uległy okoliczności życia respondentów w związku z przeobrażeniami na rynku pracy, który stał się bardziej niedostępny niż kilkadziesiąt lat wcześniej. Wydaje się, że również instytucja szkoły wpisuje się w ten dość niekorzystny obraz.

Generalnie można stwierdzić, że szkoła nie odgrywała pierwszoplanowej roli w przygotowaniu tej grupy ludzi do świadomego wzięcia odpowiedzialności za swoją biografię. Nie można jednak twierdzić, że była czynnikiem negatywnie kreującym losy badanych. Sądzę, że trafną listę postulatów metodycznych i organizacyjnych służących ciągłej ewolucji szkoły (traktowanej jako instytucja przygotowująca do zaradności życiowej) stworzyli pedagodzy; została ona zaprezentowana i rozpatrzona w siódmym rozdziale.

Analiza uwarunkowań obecnego statusu badanych pokazuje, że kluczem do jakiegokolwiek zmiany ich pozycji społecznej jest wykształcenie. W omawianym kontekście należy odróżnić ten jego aspekt, który określamy mianem kompetencji, od kwalifikacji. W pierwszym przypadku chodzi o wyposażenie człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym w zasoby umożliwiające skuteczne działanie w zakresie strategii zaradnościowych, oczywiście w miarę jego możliwości poznawczych, w aspekcie możliwych ról, które będzie pełnił w dorosłym życiu. W obrębie tych kompetencji należy wymienić także umiejętność formułowania racjonalnych aspiracji i planów życiowych, tak by niosły z sobą realne możliwości urzeczywistnienia i sprzyjały podejmowaniu określonych działań, a nie kształtowały poczucia bezsilności, niemocy. W drugim zaś chodzi o wyposażenie w kwalifikacje nie tylko obiektywnie przydatne w pełnieniu roli pracownika, ale także nieniosące z sobą stygmatu społecznego, jak wykazały narracje i dyskusje, wpisanego w świadectwo ukończenia szkoły specjalnej. Z problematyką tą koresponduje zagadnienie edu-

kacji ustawicznej, które jest, jak sadzę, obecnie warunkiem kazualnym poprawy jakości życia badanych. Niestety, różnego rodzaju kursy podnoszące/rozszerzające kwalifikacje pozostają poza zasięgiem (w subiektywnej opinii) badanej grupy osób. Zarysowana w rozdziale czwartym koncepcja edukacji zaradnościowej, uzupełniona o sugestie nauczycieli praktyków, nie stanowi zapewne panaceum na poprawę jakości życia ludzi z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Jest jedynie ważnym elementem całej koncepcji społecznego redefiniowania ich roli. Wiele zależy od władz lokalnych czy systemowego wsparcia społecznego, bez którego, statystycznie ujmując, biografie tej grupy osób nie będą zmieniały się w następnych latach.

W wyniku prowadzonych analiz, jak sadzę, udało się ustalić i rozpatrzyć wiele zmiennych warunkujących zdiagnozowany stan. Niemniej jednak w związku z koncentracją na uwarunkowaniach edukacyjnych na dalszy plan zostało zepchniętych wiele czynników istotnych, które w celu szerszego, bardziej komplementarnego spojrzenia wymagają eksploracji badawczej. Jednym z nich jest systemowe wsparcie rodzin zakładanych przez absolwentów szkół specjalnych (lub innych placówek) z orzeczoną lekką stopniem upośledzenia umysłowego. Z problemem tym pozostaje w ścisłym związku zagadnienie podjęcia roli rodzica i współmałżonka, to zaś często łączy się z kwestią tożsamości płci. Niezwykle interesującą z punktu widzenia poznawania losów omawianej grupy jest tematyka doboru partnerów życiowych. Jak pokazały fragmentaryczne analizy, często są to osoby o podobnym statusie, z orzeczoną stopniem upośledzenia umysłowego. Z kolei badania spełniania się w rolach pracowników — na konkretnych stanowiskach — powinny dostarczyć ważnych danych umożliwiających interpretację obecnego stanu szkolnictwa zawodowego.

Przeobrażenia ładu społecznego, jak powszechnie wiadomo, warunkują zmianę tendencji edukacyjnych. Ta zaś w przypadku omawianej grupy osób jest szczególnie widoczna. Należy jednak być świadomym, że niesie ona z sobą nie tylko szansę, ale także zagrożenia. Były one wielokrotnie sygnalizowane w pracy i powinny stać się inspiracją do dalszych badań.

Wydaje się, że zaprezentowane rezultaty badań oraz ich interpretacje pokazują, że mimo wielu ustaleń i pojawiania się nowatorskich koncepcji edukacji proces kształcenia specjalnego badanej grupy osób (w kontekście intensywnych zmian społecznych ostatnich lat) opiera się w znacznej mierze na intuicyjnych założeniach. Brakuje w nim ustalonego paradygmatu, który wyznaczałby kierunki przeobrażeń. Sądzę, że w przypadku osób z lekkim upośledzeniem umysłowym powinien być to paradygmat edukacji zaradnościowej.

ANEKS

Przewodnik do badania losów życiowych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

Wprowadzenie

Przewodnik zawiera opis procedury badawczej oraz dokładnie określa zakres badanych faktów biograficznych. Badanie składa się z kilku modułów oraz wprowadzenia.

Po przywitaniu i scharakteryzowaniu celów wywiadu badający zwraca się z prośbą o udzielanie rzetelnych, zgodnych ze swoimi wspomnieniami odpowiedzi. W razie trudności z odpamiętaniem jakiegoś faktu lub wątpliwości co do jego zgodności z rzeczywistością respondent proszony jest o poinformowanie o tym badającego. W pierwszej kolejności badający zwraca się z prośbą o scharakteryzowanie sprecyzowanego okresu w swoim życiu (zgodnie z tematami modułów). Dopiero po uzyskaniu niewystarczających danych stawia konkretne pytanie dotyczące określonego faktu biograficznego zgodnie z przygotowaną listą punktów w każdym module.

Moduł pierwszy: Rodzina generacyjna

- wykształcenie rodziców (ukończone szkoły),
- praca zawodowa rodziców,
- rodzina niepełna (brak ojca czy matki?),
- niepełnosprawność rodziców,
- liczba rodzeństwa, ich wykształcenie, ukończone szkoły,
- liczba rodzeństwa z niepełnosprawnością (doprecyzowanie — jaką?),
- deklarowane patologie w rodzinie,
- subiektywne odczucie statusu ekonomicznego rodziny generacyjnej,
- wspomnienia z dzieciństwa.

Moduł drugi: Edukacja

- miejsce zamieszkania w czasie rozpoczęcia nauki szkolnej,
- ukończone szkoły,
- zdobyty zawód,
- powtarzanie klasy (która klasa),
- okres przeniesienia do szkoły specjalnej,
- ukończone formy dokończania po ukończeniu szkoły (jakie? kiedy?),
- wspomnienia ze szkoły.

Moduł trzeci: Praca

- podjęcie pracy bezpośrednio po szkole,
- podjęcie pracy w swoim zawodzie,
- liczba miejsc pracy, powody ich zmiany,
- posada w zakładzie pracy chronionej,
- obecna praca,
- powody niepodjęcia pracy,
- zadowolenie z pracy, wspomnienia z pracy.

Moduł czwarty: Rodzina prokreacyjna

- założona rodzina,
- liczba dzieci,
- liczba dzieci z niepełnosprawnością (jaką?),
- posiadanie mieszkania,
- otrzymywane świadczenia (stałe, doraźne — jakie?),
- otrzymywane wsparcie rodziny,
- subiektywne określenia swojego statusu ekonomicznego.

Moduł piąty: Wybrane aspekty życia codziennego

- posiadanie prawa jazdy,
- posiadanie samochodu,
- pasja, hobby, spędzanie wolnego czasu,
- wyjazdy na wczasy, wycieczki,
- marzenia, plany.

Metryczka:

Płeć:

Rok urodzenia:

Wyrażam zgodę na wykorzystanie podanych danych do celów naukowych

podpis

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Instytut Nauk o Edukacji
Pracownia Pedagogiki Specjalnej
ul. Bielska 62 43-400 Cieszyn
tel. (+48) – 33 – 854 – 61 – 09



Cieszyn, marzec 2006

Szanowni Państwo,

zwracamy się z prośbą o rzetelne, zgodnie z własną opinią, udzielenie odpowiedzi. Jednocześnie pragniemy zapewnić, że ankieta jest całkowicie anonimowa, a uzyskane dane zostaną wykorzystane jedynie w pracy naukowej. Udzielając rzetelnych odpowiedzi, wniosą Państwo wkład w badania prowadzone nad bezradnością społeczną osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Prosimy o podkreślenie wybranej odpowiedzi, wpisanie swojej opinii lub podanie odpowiednich danych.

1. Płeć: Kobieta Mężczyzna
2. Proszę wpisać swoje wykształcenie z uwzględnieniem kierunku i specjalności ukończonych studiów/studiów podyplomowych/kursów.

.....

.....

3. Proszę wpisać staż pracy pedagogicznej
4. Typ (np. *szkoła podstawowa*) i forma (np. *szkoła specjalna*) placówki, w której obecnie pracuje Pani/Pan z uczniem/uczniemi lekko upośledzonymi umysłowo.

.....

5. Nazwa miejscowości, w której mieści się szkoła, i przybliżona (w tys.) liczba mieszkańców.

.....

6. Proszę skrótkowo zdefiniować, co to jest — Pani/Pana zadaniem — bezradność społeczna.

.....

.....

.....

7. Proszę wypisać kilka — zdaniem Pani/Pana istotnych — wskaźników bezradności społecznej.

.....

.....

.....

8. Jaki — zdaniem Pani/Pana — związek zachodzi między stanem lekkiego upośledzenia umysłowego i bezradnością społeczną (proszę podkreślić wybraną odpowiedź):

- a) brak takiego związku,
- b) lekkie upośledzenie umysłowe zawsze determinuje bezradność społeczną,
- c) lekkie upośledzenie umysłowe i bezradność społeczna zwykle występują u tych samych osób chociaż wzajemnie się nie determinują,
- d) lekkie upośledzenie umysłowe i bezradność społeczna zwykle występują u tych samych osób i wzajemnie się wzmacniają,
- e) lekkie upośledzenie umysłowe jest czynnikiem zwiększającym ryzyko bezradności społecznej,
- f) inne — jakie?

.....

9. Czy istnieją — zdaniem Pani/Pana — cechy (właściwości) charakterystyczne dla stanu lekkiego upośledzenia umysłowego, które sprzyjają nabywaniu bezradności społecznej? Jeżeli tak, to proszę wymienić kilka.

.....

.....

.....

10. Jak Pani/Pan ocenia w perspektywie dorosłego życia zakres bezradności swoich uczniów lekko upośledzonych umysłowo? Proszę podkreślić wybraną odpowiedź:

- a) wszyscy będą bezradni społecznie,
- b) większość będzie bezradna społecznie,
- c) niektórzy będą bezradni społecznie, ale statystycznie będzie ich więcej aniżeli w gronie pełnosprawnych intelektualnie,
- d) bezradnych społecznie wśród grupy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym będzie tyle samo, ile w gronie osób pełnosprawnych intelektualnie,
- e) trudno powiedzieć,
- f) inne

11. Co — zdaniem Pani/Pana — sprzyja kształtowaniu (nabywaniu) bezradności społecznej uczniów lekko upośledzonych umysłowo? Proszę wymienić kilka konkretów odnoszących się do edukacji i innych dziedzin życia społecznego.
-
-
-

12. Proszę spróbować wskazać błędy wychowawcze, które — zdaniem Pani/Pana — mogą sprzyjać nabywaniu bezradności uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym?
-
-
-

13. Proszę wskazać błędy systemowe/organizacyjne, które — zdaniem Pani/Pana — sprzyjają kształtowaniu bezradności wśród uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.
-
-
-

14. Która — zdaniem Pani/Pana forma kształcenia: segregacyjna czy integracyjna w większym stopniu sprzyja nabywaniu bezradności? Proszę krótko uzasadnić swoją wypowiedź.
-
-
-

15. Czy — zdaniem Pani/Pana — edukacja uczniów lekko upośledzonych umysłowo powinna być w większym stopniu nastawiana na kreowanie zaradności społecznej? Proszę krótko uzasadnić odpowiedź.
-
-

.....

16. Co należy zmienić, aby w większym zakresie kształtować zaradność społeczną uczniów lekko upośledzonych umysłowo

— w zakresie organizacji systemu kształcenia?

.....

.....

— zakresie przygotowania pedagogów?

.....

.....

— w zakresie metodycznej pracy na lekcjach i poza nimi?

.....

.....

17. Czy ma Pani/Pan kontakt z absolwentami (uczniami lekko upośledzonymi umysłowo) placówki, w której Pani/Pan pracuje? lub czy zna Pani/Pan ich losy? Jeżeli tak, to proszę krótko scharakteryzować ocenę ich bezradności *versus* zaradności społecznej.

.....

.....

.....

Dziękujemy za współpracę

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander T.: *Pragmatyzm pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4: P. Warszawa: Żak, 2005.
- Algozzine B., Ysseldyke J.: *Teaching students with mental retardation*. California: Corwin Press, 2006.
- Allen G.W.: *Planning sheltered employment services at the community level*. „The New Outlook for the Blind” 1957, T. 51.
- Ambroży J.: *Kształcenie zawodowe a problemy bezrobocia w okresie transformacji*. „Polityka Społeczna” 1995, nr 3.
- Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN, 2004.
- Balachowicz J.: *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: WSPS, 1992.
- Banach Cz.: *Kształtowanie się planu życiowego i losów absolwentów liceów ogólnokształcących*. Warszawa: WSiP, 1978.
- Baranowicz K.: *Integracja edukacyjna*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1998, T. 9.
- Bauman Z.: *Socjologia*. Poznań: Zysk i S-ka, 1996.
- Beck U.: *Spółczesność ryzyka. W drodze do nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Scholar, 2004.
- Bereźnicki F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls, 2001.
- Bertalanffy von L.: *Ogólna teoria systemów*. Warszawa: PWN, 1984.
- Bielska E., Radziejewicz-Winnicki A.: *Ubóstwo, marginalizacja i wykluczenie w kontekście asynchronii zmian społecznych*. Wybrane problemy. „Chowanna” 2003, T. 2(21), cz. II.
- Błaszkievicz R.: *Absolwenci szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w świetle samooceny*. „Szkoła Specjalna” 1974, nr 1.
- Błażejewska A.: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach V—VIII*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1983.
- Błażejewska A.: *Propozycje lektur dla celów samokształceniowych*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1987.
- Błęszyńska K.: *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Warszawa: Żak, 2001.
- Bogaj A.: *Racjonalność współczesnej metodologii badań edukacyjnych*. „Rocznik Świętokrzyski” 1996, T. 23.
- Bohnsack R.: *Dyskusja grupowa — teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*. W: *Społeczne przestrzeganie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Red. S. Krzychała. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, 2004.

- Borowska T.: *Homo construens — „człowiek budujący”. Edukacyjne przygotowanie do radzenia z różnym zagrożeniem*. W: *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Red. M. Dudzikowa, T. Borowska. Poznań: Eruditus, 1999.
- Borowska T.: *Obszary poznania i możliwości badania procesów afektywnych w pedagogice*. „Forum Oświatowe” 2002, nr 2.
- Borowska T.: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: IBE, 2000.
- Borowska T.: *Zasoby emocjonalne dzieci i młodzieży istotnym zadaniem edukacji*. „Edukacja” 2000, nr 2.
- Borzyszkowska H.: *Charakterystyka dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1983.
- Borzyszkowska H.: *Dzień pracy w klasie I*. „Życie Szkoły” 1960, nr 6.
- Borzyszkowska H.: *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1983.
- Borzyszkowska H.: *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.
- Borzyszkowska H.: *Rozważania na temat kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo*. W: *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*. Red. M. Chodkowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998.
- Borzyszkowska H.: *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1983.
- Borzyszkowska H.: *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1977.
- Bourdieu P.: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Przeł. P. Biłos. Warszawa: Scholar, 2005.
- Brzezińska A.: *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?* W: *Uczymy inaczej*. Red. G. Lutomski. Poznań: Humaniora, 1994.
- Cawley J., Pappanikou A.J.: *Dzieci lżej upośledzone umysłowo (wyuczalne)*. W: *Metody pedagogiki specjalnej*. Przeł. J. Radzicki, T. Gałkowski. Red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch. Warszawa: PWN, 1973.
- Chodkowska M.: *Formy i możliwości społecznego wsparcia niepełnosprawnych przez integrację w płaszczyźnie mikro- i makrostruktur*. „Auxilium Sociale” 1997, nr 2.
- Chodkowska M.: *Role rodzinne i zawodowe kobiet niepełnosprawnych*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2005, nr 3.
- Chodkowska M.: *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*. W: *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. M. Chodkowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.

- Cichocki R.: *Podmiotowość w społeczeństwie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2003.
- Co nam zostało z tych lat... *Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*. Red. M. Marody. Londyn: Aneks, 1991.
- Cytowska B.: *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Red. E. Kubiak-Szyborska. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1999.
- Dahrendorf R.: *Homo Sociologicus. O historii, znaczeniu i granicach kategorii roli społecznej*. W: *Socjologia. Lektury*. Red. P. Sztopka, M. Kucia. Przeł. P. Polak. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Definition of mental retardation*. [www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml (marzec 2006)].
- Definition of mental retardation* [www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml (maj 2006)].
- Denek K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit, 1998.
- Denek K.: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*. W: *Niepowodzenia szkolne*. Red. J. Łysiek. Kraków: Impuls, 1998.
- Dewey J.: *Demokracja i wychowanie*. Przeł. Z. Doroszowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972.
- Dobruszek E., Kalcińska J.: *Kwalifikowanie dzieci do szkół i klas specjalnych*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa: WSiP, 1987.
- Domański H.: *Ubóstwo w strukturze społecznej w Bułgarii, Polsce, Rosji, Rumunii, Słowacji i na Węgrzech*. „Kultura i Społeczeństwo” 2002, nr 4.
- Doroszewska J.: *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.
- Drozd E.: *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. W: *Młodzież niepełnosprawna — szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Red. B. Szczupał. Kraków: Akapit, 2005.
- Dryżałowska G.: *Doświadczenie inności a dorastanie*. W: *Dorostłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczu pedagogiki specjalnej*. Red. K.D. Rzedzicka. Kraków: Impuls, 2003.
- Dryżałowska G.: *Narracja jako typ wiedzy i myślenia w pedagogice specjalnej — perspektywy i ograniczenia badawcze*. W: *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. Red. E. Górniewicz, A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2003.
- Dryżałowska G.: *Niepełnosprawność*. W: *Nowa encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3: M—O. Red. T. Pilch. Warszawa: Żak, 2004.
- Durkheim É.: *Zasady metody socjologicznej*. Warszawa: PWN, 2000.

- Dykcik W.: *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005.
- Dykcik W.: *Problemy oceny kwalifikacji zawodowych i zatrudnienia pedagogów specjalnych*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, przy współudziale R. Kwiecińskiej, S. Kowala. Kraków: AP, 2004.
- Dykcik W.: *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.
- Dykcik W.: *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005.
- Dykcik W.: *Zakres i przedmiot pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005.
- Edgerton R.B.: *Mental retardation. The developing child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- Family violence and people with mental handicap*. Public Health Agency of Canada. [www.phac-aspc.gc.ca/ncfv-cnivf/familyviolence/html/fvmental-handicap_e.html] (maj 2006)].
- Felhorska F., Urbńska B., Wojtaszek Z.: *Losy absolwentów szkół specjalnych dla młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: PZWS, 1964.
- Ferguson G.O., Takane Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN, 1997.
- Firkowska-Mankiewicz A.: *Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 2.
- Flyvbjerg B.: *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*. „Studia Socjologiczne” 2005, nr 2.
- Franiok P., Kysučan J.: *Psychopedie. Speciální pedagogika mentálně retardovaých*. Ostrava: Ostavská univerzita v Ostravie, 2002.
- Franiok P.: *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostavská univerzita v Ostravie, 2003.
- Franiok P.: *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostavská univerzita v Ostravie, 2005.
- Frackiewicz L.: *Sytuacja osób niepełnosprawnych*. W: *Společné problémy osob nepełnosprawnych*. Red. J. Sikorska. Warszawa: IFiS PAN, 2002.
- Gajdzica A.: *Interpretacja pojęcia „integracja” — w kontekście zmian wprowadzonych przez reformę oświaty w zakresie prac w klasach I—III*. W: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Red. W. Korzeniowska. Kraków: Impuls, 2001.
- Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

- Gajdzica Z.: *Forma kształcenia specjalnego a bezradność uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Red. Cz. Kosakowski, A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2004.
- Gajdzica Z.: *Gmina wobec osób o obniżonej sprawności umysłowej — zarys sytuacji edukacyjnej w świetle zmiany społecznej. Studium sześciu gmin*. W: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*. Red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005.
- Gajdzica Z.: *Kształcenie specjalne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 2: G—Ł. Warszawa: Żak, 2003.
- Gajdzica Z.: *Neofityzm indywidualizacji a nabywanie bezradności przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną w procesie edukacji*. W: *Materiały konferencyjne. V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2004.
- Gajdzica Z.: *Niektóre uwarunkowania aktywności ucznia niepełnosprawnego umysłowo w procesie kształcenia ogólnodostępnego*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, T. 18.
- Gajdzica Z.: *Ortodydaktyka*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3: M—O. Warszawa: Żak, 2004.
- Gajdzica Z.: *Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Gajdzica Z.: *Sprawczość ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w procesie kształcenia ogólnodostępnego. Referat wygłoszony na konferencji: „Pedagogika specjalna — koncepcje i rzeczywistość”, 22—23 września 2005*. Uniwersytet Szczeciński, Zakład Pedagogiki Specjalnej.
- Gajdzica Z.: *Status rodzinny i zawodowy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym na tle zmiany społecznej*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. I. Janiszewska-Nieścioruk. T. 2: *Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls, 2004.
- Gajdzica Z.: *System kształcenia specjalnego. Podstawowe założenia i elementy na przykładzie kształcenia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: J. Wyczęsany, Z. Gajdzica: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju. Na przykładzie dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Kraków: AP, [w druku].
- Gajdzica Z.: *Środki dydaktyczne w kształceniu specjalnym*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 6. Warszawa: Żak, [w druku].
- Gajdzica Z.: *Treści o tematyce orientacji zawodowej w wyższych klasach szkoły podstawowej specjalnej*. W: *Praca socjalno-opiekuńcza. Wybrane*

- zagadnienia. Red. J. Stochmiałek. Cieszyn (Filia): Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.
- Gajdzica Z.: *Użyteczność kategorii pojęciowej sytuacji w badaniu bezradności osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Gajdzica Z.: *Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo*. W: *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański. Radom—Kraków: ITE 2001.
- Gajdzica Z.: *Życiowe aspiracje uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową jako wskaźnik ich realnej integracji społecznej*. W: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Red. G. Dryżałowska, H. Żuraw. Warszawa: Żak, 2004.
- Galas B., Lewowicki T.: *Osobowość a aspiracje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1991.
- Gałdowa A.: *Powszechność i wyjątek — rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Gałkowski T.: *Nowe podejścia do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*. „Audiofonologia” 1997, nr 10.
- Garraty J.A.: *Unemployment in history. Economic thought and public policy*. San Francisco 1979.
- Giryński A.: *Kształcenie dzieci i młodzieży lekko upośledzonej*. W: *Pedagogika specjalna w Polsce*. Red. U. Eckert, K. Poznański. Warszawa: WSPS, 1992.
- Giryński A.: *Wartości w świecie młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Wybory — postawy — zachowania interpersonalne*. Białystok: eRBe, 1996, s. 27.
- Giryński A.: *Wybrane aspekty funkcjonowania osób niepełnosprawnych umysłowo*. „Szkoła Specjalna” 1993, nr 5.
- Głódkowska J.: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP, 1999.
- Gnitecki J.: *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1991, s. 26.
- Gofron B.: *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Górecki B.: *Wartości kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PZWS, 1972.
- Górnicka B.: *Plany życiowe młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2004.
- Gradziński T.: *Symptomy wyuczonej bezradności u osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i emocjonalnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

- Grzegorzewska M.: *Analiza wartości rewalidacyjnych metody ośrodków pracy*. „Szkoła Specjalna” 1957, nr 1.
- Grzegorzewska M.: *Metoda „ośrodków pracy”*. „Życie Szkoły” 1960, nr 11.
- Grzegorzewska M.: *Metoda ośrodków pracy*. W: *Szkoły eksperymentalne i wiodące*. Red. W. Okoń. Warszawa: PZWS, 1966;
- Grzegorzewska M.: *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PIPS, 1964.
- Grzelak J.: *Bezradność społeczna. Szkic teoretyczny*. W: *Psychologia aktywności: Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Red. M. Kofta. Poznań: Nakom, 1993.
- Grzelak J.: *Społeczne źródła bezradności*. Wykład wygłoszony w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu w czerwcu 1986.
- Grzelak J., Jarymowicz M.: *Tożsamość i współzależność*. W: *Psychologia. jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, 2002.
- Grzybowski P.: *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim — ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*. Wersja elektroniczna — CD. Bydgoszcz 2005.
- GUS [www.stat.gov.pl (czerwiec 2003)].
- GUS [www.stat.gov.pl (wrzesień 2005)].
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E.: *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*. W: *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys. Warszawa: Żak, 1997.
- Gutek G.L.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: GWP, 2003.
- Hall C.S., Lindzey G.: *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN, 1994.
- Hałas E.: *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: PWN, 2006.
- Herrnstein R.J., Murray Ch.: *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press, 1994.
- Hetman A., Migocka D.: *Krok po kroku. Program nauczania zintegrowanego w klasach I—III szkoły podstawowej specjalnej dla dzieci z niedorozwojem umysłowym w stopniu lekkim oraz niepełnosprawnościami złożonymi*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2001.
- Hewitt J.P.: *Self and society: A symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1979.
- Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaołzia*. Red. T. Lewowicki. Cieszyń (Filia): Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.
- Hulek A.: *Szkoła masowa wobec uczniów niepełnosprawnych*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.
- Hulek A.: *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: PZWL, 1969.
- Hulek A.: *Wspólne i swoiste zagadnienia w rehabilitacji różnych grup inwalidów*. W: *Rehabilitacja inwalidów w PRL*. Red. A. Hulek. Warszawa: PZWL, 1973.

- Hulek A.: *Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40.
- Human accomplishment. New York: Perennial, 2004.
- Informator. *Sprawdzian dla uczniów z trudnościami w uczeniu się kończących szkołę podstawową w 2002 roku*. Warszawa: CKE, 2000.
- Informator. *Sprawdzian dla uczniów z trudnościami w uczeniu się klasa III gimnazjum 2002 rok*. Warszawa: CKE, 2000.
- Integrativní speciální pedagogika. Red. M. Vítková. Brno: Paido, 2004.
- Jacher W.: *Integracja społeczna*. W: *Małe struktury społeczne*. Red. I. Machaj. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Jacher W.: *Zachowanie zbiorowe (tłum.)*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1998.
- Jakob G.: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Janiak E.: *Uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Próba charakterystyki*. „Psychologia Wychowawcza” 1977, nr 5.
- Janiszewska-Nieścioruk Z.: *Kompetencje społeczne dzieci upośledzonych umysłowo. Synteza poglądów i badań różnych autorów*. W: *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie*. Red. M. Haine. Zielona Góra: SNHiS UW, 2001.
- Janiszewska-Nieścioruk Z.: *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000.
- Janowski A.: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN, 1977.
- Julia D.: *Słownik filozofii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Książnica, 1992.
- Juszczak S.: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Śląsk, 1998.
- Juszczak S.: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków: Impuls, 1999.
- Kameduła E.: *Edukacja i media w zreformowanej szkole*. W: *Media a edukacja*. Red. W. Strykowski. Poznań: eMPI², 2000.
- Kameduła E.: *Środki dydaktyczne w strukturalizacji wiedzy uczniów*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1989.
- Kapitoly ze speciální pedagogiky. Ed. J. Pipeková. Brno: Paido, 2006.
- Kargulowa A.: *Przeciw bezradności. Nurty — opcje — kontrowersje w poradnictwie i poradzoństwie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1996.
- Karpińska A.: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok: Trans Humana, 1999.
- Karwowska M., Sudar-Malukiewicz J.: *Ubóstwo w rodzinach dzieci upośledzonych umysłowo*. W: *Poczucie nieegalitarności ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju*. Red. T. Sołtysiak. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 1999.

- Kasperek A.: *Kwestia społecznego konstruowania bezradności*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i emocjonalnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Kawczyńska-Butrym Z.: *Niepełnosprawność — specyfika pomocy społecznej*. Katowice: Śląsk, 1998.
- Kawula S.: *Wsparcie społeczne — kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 1.
- Kazanowski Z.: *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
- Kazimierski W.: *Funkcje środków dydaktycznych*. W: *Funkcje i zasady stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych w nowoczesnej szkole*. Red. W. Stachura. Warszawa: WSiP, 1979.
- Kelvin P., Jarret J.E.: *Unemployment. Its psychological effects*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Kiepas A.: *Bezradność człowieka — w kontekście „mocy” i „niemocy” człowieka jako podmiotu*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i emocjonalnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Kirejczyk K.: *Istota procesu nauczania, dobór i układ treści kształcenia specjalnego*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981.
- Kirejczyk K.: *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: WSPS, 1978.
- Kirejczyk K.: *Podstawy pedagogiki upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981.
- Kirejczyk K.: *Pomoce naukowe i podręczniki potrzebne są również w szkołach specjalnych*. „Biuletyn Zarządu Krajowej Rady Szkolnictwa Specjalnego”, Warszawa 1958.
- Kirejczyk K.: *Środki oddziaływania pedagogicznego w pracy z upośledzonymi umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981.
- Kirejczyk K.: *Zasady pedagogiki upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981.
- Kliś M.: *Język i mowa*. W: *Podstawy psychologii*. Red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków: AP, 1998.
- Kłoskowska A.: *Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*. W: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Red. P. Bourdieu, J.C. Passeron. Przeł. E. Neyman. Warszawa: PWN, 1990.
- Kofta M., Sędek G.: *Wyuczona bezradność: Podejście informacyjne*. W: *Psychologia aktywności. Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Red. M. Kofta. Poznań: Nakom, 1993.

- Kofta M.: *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*. W: *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. T. 1: *Wychowanek jako podmiot działań*. Red. A. Gurycka. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1985.
- Kofta M.: *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*. W: *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*. Red. M. Kofta, T. Szustrowa. Warszawa: PWN, 2001.
- Kofta M.: *Wolność wyboru*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. Gliszczyńska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- Kojs W.: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa: WSiP, 1975.
- Kojs W.: *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*. W: *Niepowodzenia szkolne*. Red. J. Łysek. Kraków: Impuls, 1998.
- Kołaczek B., Kowalski J.: *Rynek pracy osób niepełnosprawnych. Sytuacje klęsk żywiołowych*. Warszawa: Raport. IPISS, 1999.
- Komaniecka-Wiśniewska A.: *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Żak, 2006.
- Komorska M.: *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP, 2000.
- Konopnicki J.: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PZWS, 1966.
- Köpp I., Lippitz W.: „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie super-wrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Korzeniowski K.: *Poczucie podmiotowości — alienacji politycznej. Uwarunkowania psychospołeczne*. Poznań: Nakom, 1992.
- Kosakowski Cz., Żelechowska M.: *Diagnoza i selekcja dzieci upośledzonych umysłowo (uwarunkowania i użyteczność w procesie rewalidacji)*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika” 1988, T. 13.
- Kosakowski Cz.: *Nauczanie zintegrowane w kształceniu specjalnym*. W: *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*. Red. H. Kosętka, J. Kuźma. Kraków: AP, 2000.
- Kosakowski Cz.: *Pedagog specjalny — między tradycją a dniem dzisiejszym*. „Szkoła Specjalna” 2001, nr 4.
- Kosakowski Cz.: *Przedmowa*. W: *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. Red. Cz. Kosakowski. Toruń: Akapit, 2001.
- Kosakowski Cz.: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit, 2003.

- Kosakowski Cz.: *Zastanowienia oligofrenopedagogiki u progu XXI wieku*. W: *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. Red. J. Pańczyk. Warszawa: WSPS, 1998.
- Kostrzewski J.: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN, 1981.
- Kostrzewski J.: *Diagnoza odchyień od normy*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Innowacja, 1992.
- Kostrzewski J.: *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in. (1992)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1997, T. 8.
- Kostrzewski J.: *Niepełnosprawność umysłowa: Poglądy, metody, diagnozy i wsparcia*. W: *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i badania*. Red. A. Czapięga. Wrocław: WTN, 2006.
- Kostrzewski J.: *Upośledzenie umysłowe*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Innowacja, 1998.
- Kościelska M.: *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN, 1998.
- Kościelska M.: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN, 1984.
- Kotarbiński T.: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973, s. 139.
- Kowalik S.: *Psychologiczne problemy niepełnosprawności i rehabilitacji*. W: *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. Jednostka w społeczeństwie. Elementy psychologii stosowanej*. Red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, 2002.
- Kowalik S.: *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN, 1984.
- Kowalik S.: *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa—Poznań: PWN, 1989.
- Kozielecki J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN, 1986.
- Kozubska A.: *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. Bydgoszcz: AB, 2000;
- Krause A.: *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls, 2004.
- Krause A.: *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Kraków: Impuls, 2000.
- Krüger H.H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP, 2005.
- Kruszewski K.: *Program szkolny*. W: *Sztuka nauczania. Szkoła*. Red. K. Konarzewski. Warszawa: PWN, 1995.
- Kruszewski K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1987.
- Kucyper K.: *Aspiracje życiowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. „Chowanna” 1990, nr 1.
- Kulesza E.M.: *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego — diagnoza i wspomaganie*. *Studia empiryczne*. Warszawa: APS, 2004.

- Kupisiewicz Cz.: *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN, 1972.
- Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1977.
- Kurcz I.: *Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa: PWN, 1995.
- Kuś J.: *Środki audiowizualne w rewalidacji*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. Hulek. Warszawa: PWN, 1980.
- Kwapisz J.M.: *Aspekty prawne i organizacyjne kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Szkoła Specjalna” 2006, nr 1.
- Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP, 2005.
- Kwiecińska-Zdrenka M.: *Aktywni czy bezradni wobec swojej przyszłości?* Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2004.
- Kwiecińska-Zdrenka M.: *Bezradność — pojęcie, wobec którego socjologowie okazali się bezradni?* „Kultura i Edukacja” 2004, nr 1, s. 12.
- Kwieciński Z.: *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń: Edytor, 2002.
- Kwieciński Z.: *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1995.
- Landecker W.S.: *Types of integration and their measurement*. W: *The language of social research*. Eds. P. Lazarsfeld, M. Rosenberg. New York 1961.
- Larkowa H.: *Człowiek niepełnosprawny. Problemy psychologiczne*. Warszawa: PWN, 1987.
- Ledzińska M.: *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*. W: *Podręcznik psychologii*. Psychologia ogólna. Red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, 2004.
- Lepianka D.: *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzji*. „Kultura i Społeczeństwo” 2002, nr 4.
- Leppert R.: *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)*. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Red. W. Prokopiuk. Białystok: Trans Humana, 1998.
- Lewowicki T.: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 1987.
- Lewowicki T.: *Indywidualizacja kształcenia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Innowacja, 1993.
- Lewowicki T.: *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN, 1977.
- Lewowicki T.: *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia — uwarunkowania — program pozytywny, czyli pedagogia sukcesu szkolnego)*. W: *Niepowodzenia szkolne*. Red. J. Łysek. Kraków: Impuls, 1998.
- Lewowicki T.: *O pojmowaniu planów życiowych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowaniach tych planów*. W: *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza, 2004, s. 9.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak, 1997.

- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Żak, 1994.
- Lewowicki T.: *Szkieł do dziełw metodologii pedagogiki (czyli — o czym warto pamiętać czytając niniejszy zbiór opracowań)*. W: *Problemy współczesnej metodologii*. Red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. Oleko: Wszechnica Mazurska, 2001.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Lipkowski O.: *Podstawy pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. Hulek. Warszawa: PWN, 1980.
- Łaś H., Penar K.: *Wybrane problemy kształcenia zawodowego młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w nowej sytuacji ekonomicznej*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 1—2.
- Łaś H.: *Jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną — implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. I. Janiszewska-Nieścioruk. T. 2: *Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls, 2004.
- Łaś H.: *Ocena aktywności społecznej absolwentów szkół podstawowych oraz zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej w opinii różnego rodzaju organizacji*. „Szkola Specjalna” 1975, nr 1.
- Łaś H.: *Postawy młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz normą intelektualną wobec małżeństwa i rodziny*. W: *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*. Red. W. Dykik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz. Olsztyn—Poznań—Warszawa: PTP, 2002.
- Łaś H.: *Proces społecznej rewalidacji uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo*. Poznań: IKNiBO, 1975.
- Łaś H.: *Uwarunkowania losów zawodowych absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych dla młodzieży z upośledzeniem umysłowym*. „Studia Pedagogica Universitatis Stetinesis” 2002, nr 2.
- Łobocki M.: *Niektóre kontrowersje wokół badań pedagogicznych*. „Rocznik Pedagogiczny” 2001, T. 24.
- Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 1999.
- Łukaszewski W., Doliński D.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia*. Red. J. Strelau. T. 2: *Psychologia ogólna*. Gdańsk: GWP, 2004.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1984.
- Maciarz A.: *Cel i istota społecznej integracji*. W: *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Red. A. Maciarz. Kraków: Impuls, 1999.

- Maciarz A.: *Mały leksykon pedagoga specjalnego*. Kraków: Impuls, 2005.
- Maciarz A.: *Społeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*. „Szkola Specjalna” 2005, nr 4.
- Majewski T., Szczepankowski B.: *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych. Problem niepełnosprawności*. „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”. Warszawa 1998.
- Majewski T.: *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*. „Szkola Specjalna” 1999, nr 3.
- Majewski T.: *Specyficzne problemy związane z pracą zawodową osób niepełnosprawnych*. W: *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*. Red. B. Szczepankowska, J. Mikulski. Warszawa: Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, 1999.
- Malewski M.: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*. „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1—2.
- Manterys A.: *Klasyczna idea definicji sytuacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2000.
- Marek-Ruka M.: *Aspiracje zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo*. W: *Terapia dziecka specjalnej troski*. Red. E. Czyżowska, J. Sowa. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1987.
- Marek-Ruka M.: *Jakość edukacji niepełnosprawnych warunkiem ich pełnej rehabilitacji*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10.
- Marek-Ruka M.: *Przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do pracy w szkole podstawowej i zawodowej specjalnej*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Marody M.: *Kapitał psychologiczny: Bezradność i poczucie kontroli nad własnym życiem*. W: *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*. Red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard. Warszawa: IFiS, PAN, 2000.
- Marody M.: *Trzy Polski — instytucjonalny kontekst strategii dostosowawczych*. W: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. Marody. Warszawa: Scholar, 2002.
- Matczak A.: *Rozwój procesów poznawczych*. W: *Wprowadzenie do psychologii*. Red. Z. Włodarski, A. Matczak. Warszawa: WSiP, 1996.
- Mattingly Ch.: *Narrative reflections on practical actions: Two learning experiments in reflective storytelling*. In: *The reflective turn: Case studies and on educational practice*. Ed. D.A. Schön. New York: Teachers College Press, 1991.
- Mazur M.: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa: PIW, 1976.
- Mądrzycki T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: GWP, 1996.
- McAdams D.P., Reutzell K., Foley J.M.: *Complexity and generativity ad mid-life: relations among social motives, ego development adults plans of the future*. „Journal of Personality and Sociality Psychology” 1986, No. 50.

- Mellibruda J.: *Tajemnice ETOH*. Warszawa: PARPA, 1997.
- Melosik Z.: *Pedagogika pragmatyzmu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: PWN, 2003.
- Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 2002.
- Metody pedagogiki specjalnej*. Red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch. Warszawa: PWN, 1973.
- Mietzel G.: *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Przeł. A. Ubertowska. Gdańsk: GWP, 2002.
- Mikrut A., Wyczęsany J.: *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków: AP, 1998.
- Mikrut A.: *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną — uwarunkowania i przejawy*. Kraków: AP, 2005.
- Mikrut A.: *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999.
- Miles M.B., Huberman A.M.: *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana, 2000.
- Miller S.M.: *Why having control reduced stress. If I can stop the roller coaster, I don't want to get off*. In: *Human helplessness. Theory and applications*. Eds. J. Garber, M.E.P. Seligman. New York: Academic Press, 1980.
- Minczakiewicz E.: *Perspektywy życiowe w wyobrazeniach dorastającej pełno- i niepełnosprawnej umysłowo młodzieży*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1996, T. 7.
- Minczakiewicz E.: *Rozwój języka mówionego uczniów młodszych klas szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo w toku zamierzonych oddziaływań stymulacyjnych*. „Logopedia” 1994, nr 21.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym. Warszawa: MEN, 2001.
- Morszczyński W.: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. Kojas. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988.
- Müller O.: *Lehká mantální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2002.
- Murray Ch.: *Losing ground. American sociale policy, 1950—1980*. New York: Basic Books, 1984.
- Muszyńska I., Pańczyk J.: *Funkcjonowanie metody ośrodków pracy w szkole podstawowej dla lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSPS, 1991.
- Nadolska H.: *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji*. Białystok: eRBe, 1995.
- Niemierko B.: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski. Warszawa: PWN, 1995.
- Novak M.: *“Story” and experience*. In: *Religion as story*. Ed. J.B. Wiggins. Lanham: University Press of America, 1975.

- Nowak A.: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Nowak A.: *Niepełnosprawni na rynku pracy (wybrane problemy)*. „Auxilium Sociale” 2000, nr 3/4, s. 53—54.
- Nowak L.: *Osoby niepełnosprawne w polskich spisach ludności*. W: *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*. Red. J. Sikorska. Warszawa: IFiS PAN, 2002.
- Nowicka E.: *Obcy*. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005.
- Obuchowska I.: *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. Obuchowska. Warszawa: WSiP, 1995.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: PWN, 1993.
- Ochonczenko H.: *Liderzy środowiska lokalnego wobec niepełnosprawnych*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1992.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak, 2004.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak, 1995.
- Ossowski R.: *Jakość życia — efektywne pełnienie ról rodzinnych i zawodowych jako wskaźnik udanej rehabilitacji*. W: *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*. Red. M. Kościelska, B. Aouil. Bydgoszcz: AB, 2004.
- Ossowski R.: *Nauczyciel — wychowawca w edukacji specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*. Red. M. Chodkowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998.
- Ossowski R.: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999.
- Ostrowska A.: *Spółczesność polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*. W: *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*. Red. J. Sikorska. Warszawa: IFiS PAN, 2002.
- Ostrowska A., Sikorska J., Gonciarz B.: *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Warszawa: ISP, 2001.
- Ostrowska A., Sikorska J., Sufin Z.: *Sytuacja ludzi niepełnosprawnych w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN, 1994.
- Ostrowska A., Sikorska J.: *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa: IFiS PAN, 1996.
- Otrębski W.: *Szansa na społeczną akceptację*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- Pachociński R.: *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*. Warszawa: PWN, 1991.
- Pacholski M.: *Wyuczona bezradność*. W: *Słownik pojęć socjologicznych*. Red. M. Pacholski, A. Słaboń. Kraków: AE, 1997.
- Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP, 2006.

- Pańczyk J.: *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Zarys*. Warszawa: PWN, 1987.
- Pańczyk J.: *Metody dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1990.
- Pańczyk J.: *Pedagogika specjalna jako dyscyplina akademicka, jako część polityki edukacyjnej, rehabilitacyjnej i resocjalizacyjnej oraz pojawiające się wokół niej kontrowersje (ze szczególnym uwzględnieniem roli Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)*. W: *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*. Red. J. Pańczyk. Łódź: Dajas, 2000.
- Pańczyk J.: *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*. Warszawa 1991.
- Pańczyk J.: *Potrzeby zawodowe absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla lekko upośledzonych umysłowo, na przykładzie początkowych lat pracy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1989.
- Pańczyk J.: *Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10.
- Pańczyk J.: *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, T. 10.
- Pańtak G.: *Odpad i odsiew szkolny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3: M—O. Warszawa: Żak, 2004.
- Parsons T.: *Durkheim's contributions to the theory of integration of social system*. In: *Emile Durkheim. 1858—1917*. Ed. K. Wolff. Columbus 1960.
- Pasternak E.: *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994.
- Pasymowski A.: *Radzenie sobie w nowej rzeczywistości społecznej młodzieży lekko upośledzonej umysłowo po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej*. W: *Pedagogika specjalna wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Red. J. Pańczyk. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.
- Pelc Z.: *Przystosowanie społeczne uczniów lekko upośledzonych umysłowo w wieku 14—15 lat*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- Piaget J.: *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN, 1977.
- Piasecki M., Besowski S., Czech R.: *Społeczny model niepełnosprawności*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1998, nr 1.
- Pilch T.: *Spory o szkołę*. Warszawa: Żak, 1999.
- Pilecka W.: *Dzieci upośledzone umysłowo*. W: *Podstawy psychologii*. Red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków: AP, 1998.
- Pilecka W.: *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. W: *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności*.

- ności umysłowej. Red. W. i J. Pileccy. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- Pilecki J., Żak A.: *Rozwój kompetencji językowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w toku zamierzonych oddziaływań stymulacyjnych*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”. Kraków 1994.
- Pilecki J.: *Pozaszkolne czynniki kształtowania aspiracji zawodowych uczniów upośledzonych umysłowo*. „Szkoła Specjalna” 1981, nr 4.
- Pipeková J.: *Pedagogika osb s mentálním postižením — psychopedie. V: Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Red. M. Vítková. Brno: Paido, 2004.
- Pipeková J.: *Uvedení do psychopedie*. V: J. Pipeková a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998,.
- Piwowski R.: *Szkoły na wsi — edukacyjne wyzwanie*. Warszawa: IBE, 2000.
- Podrez E.: *Bezradność współczesnego stoika*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Popiołek K.: *Psychologiczne koszty bycia osobą bezrobotną*. W: *Bezrobocie. Psychologiczne i społeczne koszty transformacji ustrojowej*. Red. Z. Ratajczak. „Psychologiczne Problemy Funkcjonowania Człowieka w Sytuacji Pracy” 1995, T. 12.
- Popiołek K.: *Wsparcie społeczne — zarys problematyki*. W: *Psychologia pomocy*. Red. K. Popiołek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
- Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Red. G. Tkaczyk, T. Serafin. Warszawa: MEN, 2001.
- Potrzeby specjalne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli*. Warszawa: UNESCO, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, 1995.
- Poziom życia osób niepełnosprawnych w okresie transformacji ustrojowej w ich własnej ocenie*. Red. E. Skrzetuska, D. Osik-Chudowska, A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.
- Poznaniak W.: *Teorie uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostki oraz grupy*. W: *Společná psychologia klinická*. Red. H. Sęk. Warszawa: PWN, 2000.
- Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: BGW, 1993.
- Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport*. Przeł. I. Złotopolska, E. Wapiennik. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa 2005 [www.eumap.org-topics-inteldisreports-national-poland].
- Proces kształcenia — podejście systemowe*. Warszawa: WSiP, 1986.

- Program nauczania szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.* Warszawa: WSiP, 2000.
- Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.* Warszawa: WSiP, 1985.
- Pszczołowski T.: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978.
- Radziewicz-Winnicki A.: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany.* Gdańsk: GWP, 2004.
- Rakowska A.: *Charakterystyczne cechy struktur składniowych dzieci lekko upośledzonych umysłowo.* „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 3.
- Rakowska A.: *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej.* W: *Dyskurs edukacyjny.* Red. T. Rittel. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- Rakowska A.: *Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do niższych klas szkoły specjalnej.* W: *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie.* Red. A. Hulek. Warszawa: PZWL, 1986.
- Ratajczak Z.: *Stres — radzenie sobie — koszty psychologiczne.* W: *Człowiek w sytuacji stresu.* Red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Reszke I.: *Bezrobocie.* W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* Red. T. Pilch. T. 1: A—F. Warszawa: Żak, 2003.
- Reykowski J.: *Motywacja, postawy prospołeczne, osobowość.* Warszawa: PWN, 1986.
- Reykowski J.: *Psychologiczne wymiary zmiany społecznej. Esej o zasadach społecznej koordynacji.* „Forum Oświatowe” 1997, nr 1—2.
- Rights of people with intellectual disabilities. Access to education and employment. Monitoring report.* Open Society Institute, Budapest 2005 [www.eumap.org (maj 2006)].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.* Dziennik Ustaw z 2001, nr 13, poz. 14.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.* Dziennik Ustaw nr 29, poz. 323.
- Rómskie etnikum — jeho špecifikáa vzdelávanie.* Bańska Bystrica: UMB, 2004.
- Ruciński S.: *Edukacja specjalna a filozofia.* W: *Edukacja osób niepełnosprawnych.* Red. A. Hulek. Warszawa: Wydawnictwo Interart, 1993.
- Rudkowska G.: *Osobowość — koncepcje, struktura i rozwój.* W: *Podstawy psychologii.* Red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków: AP, 1998.

- Rutkowski J.: *Odmiany myślenia o edukacji; mapa konturowa*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowski. Kraków: Impuls, 1995.
- Rzedzicka K.D.: *Inny w edukacji*. W: *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Red. A. Rakowska, J. Baran. Kraków: AP, 2000.
- Rzedzicka K.D.: *Uczenie się drogą (ku) normalizacji relacji z Innym*. W: *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Red. Cz. Kosakowski, A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005.
- Seligmann M.E.P.: *Helplessness on depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1975.
- Sędek G.: *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, 1995.
- Sędek G.: *Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności*. „Przegląd Psychologiczny” 1983, nr 3.
- Sędek G.: *Wyuczona bezradność*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. Gliszczynska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
- Sęk H.: *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*. W: *Spółeczna psychologia kliniczna*. Red. H. Sęk. Warszawa: PWN, 2000.
- Sękowska Z.: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN, 1985.
- Sękowska Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS, 1998.
- Siemak-Tylińska A.: *Metody analizy treści podręcznika*. „Studia Pedagogiczne” 1976, T. 36.
- Sikorska J.: *Osoby niepełnosprawne w spisach powszechnych w 1978, 1988 i 2002 roku*. „Studia Socjologiczne” 2004, nr 1.
- Skorny Z.: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980.
- Skorny Z.: *Aspiracje*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Innowacja, 1993, s. 28.
- Skorny Z.: *Poznawcza i działaniowa koncepcja osobowości*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978, nr 4.
- Skrzypczak J.: *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1978.
- Skulicz D.: *Koncepcja kształcenia ogólnego a model programu nauczania początkowego*. W: *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. D. Skulicz, B. Żurkowski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1987.
- Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: PWN, 1992.
- Słownik pojęć socjologicznych*. Red. M. Pacholski, A. Słaboń. Kraków: AE, 2001.
- Sobczak A.: *Kształcenie zawodowe osób upośledzonych umysłowo stopniu lekkim — wolność czy ograniczenie*. W: *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*. Red. J. Pańczyk. T. 5. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2004.

- Sobczak J.B.: *Bezrobocie*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1998.
- Söder M.: *A research perspective on integration*. In: *Inclusive education*. Eds. S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty. London and New York: A Global Agenda. Routledge 1997.
- Söder M.: *The labell approach revisited*. „European Journal of Special Education Needs” 1989, No 4(2).
- Sokołowska M.: *Polityka społeczna a zdrowie*. „Studia Socjologiczne” 1976, nr 4.
- Soński K.: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1959.
- Sovák M., a kol.: *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000.
- Sowa J., Wojciechowski F.: *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów: Fosze, 2001.
- Sowa J., Wojciechowski F.: *Rehabilitacja edukacyjna w zarysie. Ujęcie systemowe*. Zamość: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, 2003.
- Sowa J.: *Bezradność osoby niepełnosprawnej na tle przestrzeni życiowej*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Sowa J.: *Podmiotowy wymiar integracji osób niepełnosprawnych*. W: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Red. G. Dryżałowska, H. Żuraw. Warszawa: Żak, 2004.
- Speck O.: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przeł. E. Cieślik. Gdańsk: GWP, 2005.
- Speck O.: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP, 2005.
- Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN, 1973.
- Stanisławiak E.: *Organizowanie treści przez dzieci lekko upośledzone umysłowo*. „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 2.
- Stankowski A.: *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Pedagogická Fakulta Ostravské Univerzity, 2004.
- Stankowski A., Stankowska N.: *Szkoła a zachowania dewiacyjne dzieci i młodzieży*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenie społeczne*. Red. A. Nowak. Kraków: Impuls, 2000.
- Stawowy-Wojnarowska I.: *Kryteria doboru treści programowych dla szkół specjalnych*. „Studia Pedagogiczne” 1979, T. 40.
- Stawowy-Wojnarowska I.: *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSiP, 1989, s. 35.
- Stawowy-Wojnarowska I.: *Uwagi ogólne*. W: *Nauczanie w klasach IV—VIII szkoły podstawowej specjalnej*. Red. I. Stawowy-Wojnarowska. Warszawa: WSiP, 1990.
- Stochmiałek J.: *Andragogika specjalna*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005.

- Stochmiałek J.: *Teoretyczne koncepcje przewyższania zjawiska wykluczenia społecznego w sytuacji ubóstwa*. „Auxilium Sociale” 2002, nr 2.
- Strykowski W.: *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia medialnego*. Warszawa: PWN, 1984.
- Strykowski W.: *Ewolucja roli mediów w oświacie. Media w kulturze, nauce i oświacie*. W: *Media w kulturze, nauce i oświacie*. Red. W. Strykowski, A. Zając. Tarnów: Tarnowska Oficyna Wydawnicza Tarnowskiej Agencji Rozwoju, 1996.
- Strykowski W.: *Wypożyczenie i obudowa medialna niezbędnym warunkiem reformy edukacji*. „Rocznik Pedagogiczny” 1999, T. 22.
- Švarcová I.: *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003.
- Sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie gminy i powiatu. O rzeczywistej roli samorządów terytorialnych w procesie wyrównywania szans życiowych*. Red. Z. Gajdzica. Skoczów: PTSR Oddział Beskidzki, 2004.
- Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*. Red. B. Balcerzak-Sufin. Warszawa: IPiSS, 2002.
- Szaniawski K.: *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. Warszawa: PWN, 1994.
- Szczepańska-Pustkowska M.: *Aspiracje*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1: A—F. Warszawa: Żak, 2003.
- Szczepański J.: *Bezsilność*. „Odra” 1983, nr 5.
- Szczepański J.: *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*. Warszawa: PWN, 1961.
- Szczupał B.: *Plany życiowe młodzieży upośledzonej*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 10.
- Szewczuk W.: *Osobowość*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Innowacja, 1998.
- Szewczuk W.: *Psychologia*. Warszawa: WSiP, 1990.
- Szkudlarek T.: *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*. W: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Red. M.M. Urlińska. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1995.
- Szmaglińska E.: *Treść planów życiowych młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. W: *Niepełnosprawni wśród nas. O dostęp do edukacji i prawa do rozwoju*. Red. D. Czubała, J. Lach-Rosocha. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2004.
- Szmajke A.: *Autoprezentacja — niewinny spektakl dla innych i siebie*. W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. Kofta, T. Szustrowa. Warszawa: PWN, 2001.
- Sztompka P.: *Logika analizy funkcjonalnej*. „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.
- Sztompka P.: *Socjologia*. Kraków: Znak, 2002.
- Szumakowicz A.: *Propedeutyka mediów: możliwość czy konieczność*. W: *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*. Red. A.W. Mitas, przy współudziale Z. Gajdzicy. Cieszyn (Filia): Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

- Szumski G.: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: APS, PWN, 2006.
- Szumski G.: *Przemiany systemu kształcenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. Wyczęsany, Z. Gajdzica. Kraków: Impuls, 2005.
- Szumski G.: *Przez kształcenie integracyjne do integracji społecznej*. „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 5–6.
- Szumski G.: *Współczesne formy organizacji kształcenia a cele edukacji niepełnosprawnych*. W: *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Gajdzica, A. Klinik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Szuniewicz A.: *Próba badania wad wymowy dzieci upośledzonych umysłowo w warszawskich szkołach specjalnych*. „Logopedia” 1967, nr 7.
- Śliwka M.: *Losy absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej*. W: *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*. Red. I. Wald. Warszawa: WSiP, 1978.
- Tarkowski Z., Pielecki A.: *Zaburzenia mowy a komunikacja u osób lekko upośledzonych umysłowo*. W: *Optymalizacja interakcji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*. Red. S. Kowalik, J. Kwiek, B. Szychowiak. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1989.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: PWN, 1990.
- Tigges K.N.: *Quality of live. Reality of retorics*. „Griet and Care” 1993, No. 7.
- Tillman K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN, 1996.
- Tizard J.: *Wprowadzenie*. W: Red. A.M. Clarke, A.D.B. Clarke: *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*. Przeł. E. Burbowa. Warszawa: PWN, 1971.
- Tkaczyk G.: *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997.
- Tomaszewski T.: *Człowiek w sytuacji*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: PWN, 1977.
- Tomaszewski T.: *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: PWN, 1975.
- Turowski J.: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- Twardowski A.: *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2002.
- Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*. Red. Clarke A.M., Clarke A.D.B. Przeł. E. Burbowa. Warszawa: PWN, 1971.

- Urbańska B.: *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSiP, 1974.
- Urbański-Korż R.: *Kompetencje społeczne dorosłych — próba analizy kategorialnej*. W: *Kompetencje społeczne dorosłych. Język — dobro — piękno — śmierć*. Red. R. Urbański-Korż. Toruń—Poznań: Edytor, 2000.
- Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997*. Dziennik Ustaw 1997, nr 123, poz. 777.
- Valenta M., Müller O.: *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2004.
- Vančová A.: *Konceptuálne, definčné a terminologické posuny a zmeny v pedagogike mentálne postihnutých ako dosledok paradigmatických zmien vo vedách o človeku a výchove*. „Efeta” 2005, nr 4.
- Vašek Š., Stankowski A.: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Veblen T.: *Teoria klasy próżniaczej*. Przeł. J. Zagórski, K. Zagórska. Warszawa: PWN, 1971.
- Vitásková K.: *Kulturní prostředí ve vztahu k integraci dítěte do běžné školy*. V: *Transformace ve vzdělávání dětí s mentální retardací*. Red. J. Kysučan. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravie, 2005.
- Wapiennik E., Piotrowicz R.: *Niepełnosprawny — pełnosprawny obywatel Europy*. Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2002.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP, 1993.
- Witkowski L.: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wit-Graf, 2001.
- Witkowski T.: *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1985.
- Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: PWN, 1998.
- Wojciechowski F.: *Pedagogika specjalna wobec problemu mniejszościowych grup społecznie marginalizowanych*. W: *Pedagogika specjalna — aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Red. T. Żółkowska. Szczecin: In Plus, 2005.
- Wolan-Nowakowska M.: *Możliwości i nowe wyzwania rozwoju zawodowego młodzieży niepełnosprawnej*. W: B. Szczupał: *Młodzież niepełnosprawna — szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Kraków: Akapit, 2005.
- Wolfensberger W.: *Sociale role valorization: A proposed new term for the principle of normalization*. „Mental Retardation” 1983, Vol. 6.
- Wołoszyn S.: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN, 1964.
- Woźniczka M.: *Bezradność jako problem w nauczaniu filozofii*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Wyczasany J.: *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacji*

- nich. W: *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Red. J. Wyczesany, A. Mikrut. Kraków: AP, 2002.
- Wyczesany J.: *Nauczyciel — wychowawca wobec problemów edukacji specjalnej*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Prace Pedagogiczne XX. Z. 186. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Wyczesany J.: *Oligofrenopedagogika*. Kraków: Impuls, 1998.
- Wyczesany J.: *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2005.
- Wyczesany J.: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls, 2002.
- Wyczesany J.: *Problemy edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie nauczania indywidualnego*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. Dykcik, B. Szychowiak. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.
- Wyczesany J.: *Problemy rodzin dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i sposoby radzenia sobie z sytuacją trudną*. W: *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Gajdzica, A. Klinik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Wyczesany J.: *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej w perspektywie członkowska w Unii Europejskiej*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, M.J. Szymański przy współudziale R. Kwiecińskiej, S. Kowala. Kraków: AP, 2004.
- Ysseldyke J., Algozzine B.: *Public policy, school reform and special education*. California: Corwin Press, 2006.
- Zabłocki K.J.: *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji zawodowej inwalidów*. Warszawa: Zak, 1995.
- Zaczyński W.P.: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa: Zak, 1997.
- Zaczyński W.: *Dydaktyka*. W: *Pedagogika — podręcznik akademicki*. Red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek. Warszawa: PWN, 1975.
- Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7. 06. 1996 od 1. 09. 1996 roku.
- Zawiślak A.: *Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Kraków: Impuls, 2005.
- Zawiślak A.: *Społeczne wsparcie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: A. Pielecki: *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie*

- przemian społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.
- Zawiślak A.: *Sytuacja bytowa absolwentów szkół zasadniczych specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: E.M. Minczakiewicz: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i w szkole*. Kraków: Impuls, 2002.
- Zdankiewicz-Ścigała E., Maruszewski T.: *Teorie emocji*. W: J. Strelau: *Podręcznik psychologii. Psychologia ogólna*. Gdańsk: GWP, 2004.
- Ziemski S.: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: WP, 1973.
- Ziółkowski M.: *Utorowanie stosunków społecznych a rozchwywanie systemów wartości we współczesnej Polsce*. „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 2.
- Żółkowska T.: *Socjopedagogiczny kontekst niepełnosprawności*. W: *Pedagogika specjalna — aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Red. T. Żółkowska. Szczecin: In Plus, 2005.
- Żółkowska T.: *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Szczecin: In Plus, 2004.

Zenon Gajdzica

*EDUCATIONAL CONTEXTS OF SOCIAL HELPLESSNESS AMONG PEOPLE
WITH MILD HANDICAPS*

S u m m a r y

The book consists of seven parts. The first one comprises basic assumptions of the research, hypotheses, purpose of the study, and structure of the research process. The main aims involve, among other things, diagnosis and discussion of life fates of the mentally retarded. What is crucial to the research process is looking for the relationships between declared educational facts, such as class repetition, school finished, participation in additional training courses, and the economic and social status achieved by the subjects.

In the second chapter, an overview of conceptions on disability and mental handicap follows. On the basis of the above-mentioned, the author makes an attempt to re-define mild mental handicap in the context of gaining social experience, and taking on the role of a retarded person. Next, a general developmental characteristic of the group examined is presented. Chapter III constitutes an overview of definitions and approaches explaining the phenomenon of helplessness, on the basis of which the author proposes conceptions of social helplessness among those mentally retarded. In the fourth chapter, a description of the system and process of education of the group in question, as well as the author's conception of resourceful education. Chapter V presents data obtained from the analysis of 169 CVs showing the subjects' position in the society, as well as its analysis in terms of social helplessness. The results show low professional qualifications of the group under investigation, a high rate of chronic unemployment among the sample, a low economic status and life activity. Chapter VI describes the social reality from the perspective of the subjects. It gives an explanation to narrations and group discussions of 5 graduates from special needs schools. In the final chapter, the outcomes of the research on the process of education among slightly retarded students in the context of gaining social helplessness are discussed. The work closes with conclusions based on the analysis of declarations made by teachers commenting on the actual system concentrated on educating slightly retarded students with respect to creating life resourcefulness.

Zenon Gajdzica

*VZDĚLÁVACÍ KONTEXTY SOCIÁLNÍ BEZRADNOSTI OSOB
S LEHKÝM DUŠEVNÍM POSTÍŽENÍM*

Resumé

Knižka se skládá ze sedmi částí. První část obashuje základní průzkumní předpoklady, vstupní téze a popis cílů průzkumu i struktury průzkumního procesu. K nejdůležitějším cílům autor zařazuje hlavně poznání a rozebrání životních osudů osob s lehkým duševním postižením. Důležitou částí průzkumního procesu je hledání souvislostí mezi deklarovanými vzdělávacími skutečnostmi (kp. opakováním třídy, dostudováním školy, účastí ve vzdělávacích kurzech) a dosaženým ekonomickým a sociálním statutem prozkoumaných osob.

Ve druhé kapitole se nachází přehled koncepcí mentálního postižení a snížení duševních schopností. Na jejich základě se autor snaží redefinovat lehké duševní postižení v aspektu nabývání sociální zkušenosti a spojování se s rolí postižené osoby. Dále autor prezentuje všeobecnou vývojovou charakteristiku dotyčné skupiny osob. Třetí kapitola obsahuje přehled definicí a názorů, které vysvětlují jev bezradnosti a na jejich základě autor staví koncepcce sociální bezradnosti osob s lehkým duševním postižením. Ve čtvrté kapitole najdeme popis systému a procesu vzdělávání popsané skupiny žáků a autorskou koncepci pomocního vzdělávání. Pátá část obsahuje údaje získané z analýzy životopisů 169 prozkoumaných osob, které ukazují jejich životní situaci a její analýzu z hlediska sociální bezradnosti. Výsledky průzkumů ukazují nízké odborné kvalifikace prozkoumaných osob, vysoký ukazovatel dlouhodobé nezaměstnanosti mezi nimi, nízký ekonomický status a málou životní aktivitu. Šestá kapitola je popisem sociální skutečnosti z hlediska prozkoumaných osob — obsahuje vysvětlenní vyprávění a skupinových diskusí pěti absolventů pomocné školy. V poslední kapitole najdeme výsledky průzkumů vzdělávacího procesu žáků s lehkým duševním postižením, rozebírané z hlediska nabývání sociální bezradnosti. Celou práci uzavírají mezi jinými závěry postavené na analýze deklarací učitelů, kteří se vyjadřují ohledně současného systému vzdělávání žáků s lehkým duševním postižením v souladu s kreováním životního umění si pomoci.

BUŠ

**Projekt okładki i stron działowych
JÓZEF KNOPEK**

**Redaktor
BARBARA KONOPKA**

**Redaktor techniczny
MAŁGORZATA PLEŚNIAR**

**Korektor
IRENA TURCZYN**

**Copyright © 2007 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone**

**ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1642-0**

**Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl**

Wydanie I. Nakład: 250 + 50 egz. Ark. druk. 24,0. Ark. wyd. 26,5.

Przekazano do łamania w styczniu 2007 r.

Podpisano do druku w kwietniu 2007 r.

Papier offset. kl. III, 80 g

Cena 45 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

**Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek**



nr inv.: BG - 359748



BG N 286/2507

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-226-1642-0